

# **VI ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS**

---

**Montevideo, 20 al 22 de setiembre de 2016**



**Luis E. Beharçs  
Raumar Rodríguez Giménez  
(Organizadores)**

**Programa de Políticas Educativas  
Núcleo Educación para la Integración  
Asociación de Universidades Grupo Montevideo  
– Universidad de la República**

Publicación Arbitrada por la Comisión Científica del *VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas*, integrada por:

Nélida Barbach (Universidad Nacional del Litoral)  
Luis E. Behares (Universidad de la República)  
Doris Pires Vargas Bolzan (Universidade Federal de Santa Maria)  
Nelly Barrionuevo Colombres (Universidad Nacional de Córdoba)  
Laura Lucía Cánovas (Universidad Nacional de Cuyo)  
Mariana Castiglia (Universidad Nacional de Cuyo)  
Nalú Farenzena (Universidade Federal de Rio Grande do Sul)  
Daniela Fumis (Universidad Nacional Del Litoral)  
Maria Waldenez de Oliveira (Universidade Federal de São Carlos)  
Alejandra Reguera (Universidad Nacional de Córdoba)  
Raumar Rodríguez Giménez (Universidad de la República)  
María Cristina Rossi (Universidad Nacional de Entre Ríos)  
Regina Maria de Souza (Universidade Estadual de Campinas)

©: Asociación de Universidades Grupo Montevideo- Universidad de la República, 2016

Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)  
Guayabos 1729 ap. 502 - 11.200 – Montevideo, Uruguay

Universidad de la República  
Av. 18 de Julio 1968 – 11200 - Montevideo, Uruguay

IMPRESO EN URUGUAY - PRINTED IN URUGUAY

**ISBN: 978-9974-8553-1-1**

**VII ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS  
EDUCATIVAS (VII EIPE)**

*Programa de Políticas Educativas (PPE)*

*Núcleo Disciplinario Educación para la Integración (NEPI)*

*Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)*

*Montevideo, 20, 21 y 22 de setiembre de 2016*

**Comité Organizador Internacional**

Luis E. Behares, Raumar Rodríguez Giménez (UdelaR, Coordinadores Generales del Evento).

Doris Pires Vargas Bolzan (UFMS, Coordinadora del Programa de Políticas Educativas).

Nalú Farenzena (UFRGS, Coordinadora NEPI-AUGM).

Alejandra Reguera (UNC, Coordinadora del Programa de Políticas Lingüísticas)

**Comisión Científica**

Nélida Barbach (Universidad Nacional del Litoral)

Luis E. Behares (Universidad de la República)

Doris Pires Vargas Bolzan (Universidade Federal de Santa Maria)

Nelly Barrionuevo Colombres (Universidad Nacional de Córdoba)

Laura Lucía Cánovas (Universidad Nacional de Cuyo)

Mariana Castiglia (Universidad Nacional de Cuyo)

Nalú Farenzena (Universidade Federal de Rio Grande do Sul)

Daniela Fumis (Universidad Nacional Del Litoral)

Maria Waldenez de Oliveira (Universidade Federal de São Carlos)

Alejandra Reguera (Universidad Nacional de Córdoba)

Raumar Rodríguez Giménez (Universidad de la República)

María Cristina Rossi (Universidad Nacional de Entre Ríos)

Regina Maria de Souza (Universidade Estadual de Campinas)

**Comité Organizador Local**

Eloísa Bordoli (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, IE, FHCE, UdelaR)

Paola Dogliotti (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, IE, FHCE, UdelaR/ Instituto Superior de Educación Física, UdelaR)

Ana María Fernández Caraballo (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, IE, FHCE, UdelaR)

María Esther Mancebo (Departamento de Sociología, FCS, UdelaR)

Pablo Martinis (Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, IE, FHCE, UdelaR)

Antonio Romano (Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad/ Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, IE, FHCE, UdelaR/)

Limber Santos (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje/ Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, IE, FHCE, UdelaR)

Felipe Stevenazzi Alén (Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, IE, FHCE, UdelaR)



# ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO

## Argentina

Universidad de Buenos Aires (UBA)\*  
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)\* §  
Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)\* §  
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)\* §  
Universidad Nacional del Litoral (UNL)\* §  
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)  
Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)  
Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)\*  
Universidad Nacional de Rosario (UNR)\*  
Universidad Nacional del Sur (UNS)\*  
Universidad Nacional de Tucumán (UNT)

## Bolivia

Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)\*  
Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (UMRPSFXCH)

## Brasil

Universidade Federal de Goiás (UFG)  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)\*  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)\* §  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)\*  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)\* §  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)\* §  
Universidade Estadual Paulista (UNESP)  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)\* §  
Universidade de São Paulo (USP)

## Chile

Universidad de Chile (UChile)  
Universidad de Playa Ancha (UPLA)\*  
Universidad de Santiago de Chile (USACH)

## Paraguay

Universidad Nacional de Asunción (UNA)\*  
Universidad Nacional del Este (UNE)\*  
Universidad Nacional de Itapúa (UNI)

## Uruguay

Universidad de la República (UDELAR)\* §

\*Participante en el Núcleo Disciplinario Educación para Integración  
§ Participante en este Encuentro



## PRESENTACIÓN

El VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VII EIIPE) es una realización del Programa de Políticas Educativas (PPE), perteneciente al *Núcleo Disciplinario Educación para la Integración* (NEPI) de la *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM) y se realiza en Montevideo, Uruguay, el 20, 21 y 22 de setiembre de 2016.

Es el séptimo de estos eventos seriados cuyo cometido es afianzar los lazos de investigación en la temática específica entre las Universidades Miembros de AUGM. Los eventos anteriores son los siguientes: I EIIPE (Santa María, 2005), II EIIPE (Montevideo, 2006), III EIIPE (Porto Alegre, 2008), IV EIIPE (Rosario, 2010), V EIIPE (Córdoba, 2012) y VI EIIPE (Santa María, 2014). Los Encuentros han permitido una continuidad de esfuerzos académicos, cuyos resultados han sido compilados en volúmenes anteriores de esta colección, disponibles en la *Página Institucional de la AUGM*: [grupomontevideo.org/sitio](http://grupomontevideo.org/sitio)

Este Encuentro en Montevideo reúne a investigadores de las siguientes universidades miembros de AUGM, con actividad regular en el Núcleo:

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)  
Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)  
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)  
Universidad Nacional del Litoral (UNL)  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
Universidad de la República (UdelaR)

Participan, también, investigadores de diversas universidades y otras instituciones asociadas con las universidades mencionadas.

Se presentan aquí los 31 trabajos aceptados por la Comisión Científica, los cuales fueron seleccionados previamente por las universidades participantes de acuerdo con procedimientos propios, bajo la supervisión de los Representantes de esas universidades comprendidas en el NEPI. Han sido respetadas las características formales que cada investigador imprimió en su ponencia, haciendo algunos ajustes de homogeneización en la edición del conjunto de trabajos.

Las investigaciones están encuadradas dentro de los ejes temáticos que el *Programa de Políticas Educativas* ha establecido desde el 2006:

- a) Reformas y reestructuraciones actuales en los distintos ciclos y niveles de la educación formal.
- b) El sentido de las prácticas llamadas “no formales” y “extraescolares”.
- c) La Universidad como ámbito de educación.
- d) La formación docente para el sistema de enseñanza formal y para las actividades de enseñanza no formal.
- e) El discurso de la educación, o los discursos educativos.

- f) La problematización epistémica y teórica del campo de investigación sobre Políticas Educativas.
- g) Resistencias, rupturas y alternativas a las políticas hegemónicas.
- h) Las políticas referidas al cuerpo en la educación.
- i) Los procesos de inclusión y exclusión en la Educación de personas y colectivos sociales.
- j) Políticas del conocimiento en la enseñanza y el curriculum.
- k) Estudios comparados sobre la educación en los distintos países de la región y los procesos de integración académica.

Además, se incluyen cuatro de las cinco exposiciones en la Mesa Redonda *Ámbitos y procesos de decisión de las políticas educativas en los países de la región*.

Queremos agradecer a las Universidades participantes por el esfuerzo realizado al enviar a sus investigadores a este encuentro internacional, y muy especialmente a la Universidad de la República que apoyó el evento de diversas maneras y ofreció sus sedes, en particular el Instituto Superior de Educación Física y la Facultad de Ciencias Sociales.

Los Representantes de las Universidades participantes (integrantes de la Comisión Científica) merecen nuestra gratitud por su amplia colaboración y compromiso con la lectura de los trabajos y su contribución en la organización del encuentro.

Luis E. Behares, Raumar Rodríguez Giménez  
Representantes UdelaR-NEPI-AUGM  
Coordinadores Generales del VII EIIPE



# **SOBRE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA. PERSPECTIVAS DE LOS ESTUDIANTES**

**Liliana del Carmen Abrate  
María Isabel Juri  
Analía Van Cauteren  
María Eugenia Lopez <sup>(1)</sup>**

## **Introducción**

En este artículo se presentan algunas consideraciones que se desprenden del proceso de investigación desarrollado sobre la temática de la Autoridad Pedagógica en las escuelas secundarias de Córdoba (Argentina).

A partir de un marco teórico que se expone sintéticamente más adelante, se planteó la problemática a indagar en los siguientes términos: “Según el modelo escolar configurado en la modernidad, la adversidad de los contextos sociales e institucionales actuales debilita el ejercicio de la autoridad pedagógica en la escuela. En los mismos y bajo ciertas condiciones, es posible identificar rasgos particulares en el ejercicio de la autoridad pedagógica que difieren del modelo que acompañó la expansión de la escuela moderna.”

En una primera etapa, se focalizó la indagación en uno de los actores de las situaciones educativas: los docentes. A través de observaciones de clases y entrevistas se realizó un análisis de las concepciones que se sostienen desde ese lugar y algunas modalidades de actuación en el aula, con sus dificultades y sus aciertos.

En sintonía con el planteo de H. Arendt se considera posible reconocer una crisis de la autoridad, no en abstracto sino, en el sentido y con las características que adoptó su ejercicio en el contexto de la modernidad; por lo que con más precisión, se considera que está en crisis un modo de autoridad propio de ese contexto, hoy en transformación. En el ámbito educativo, la legitimación de la investidura social e institucional portada por el docente se ha resquebrajado, generalizándose la hipótesis según la cual la ruptura de las condiciones del contexto social genera la crisis actual de la institución educativa y su dinámica interior. Así, se podría explicar la crisis de autoridad pedagógica por los cambios del contexto socio-cultural general, produciendo un quiebre en los soportes institucionales legitimadores del accionar del docente, que se generaliza en una perspectiva pesimista e impotente para el trabajo pedagógico.

Sin embargo, a pesar de ello, la escuela persiste en conservar rasgos propios (P. Pineau 1996); entre ellos la frecuencia con que se observan en las aulas modos de ejercicio de la autoridad que los propios docentes reconocen como ineficaces. Al mismo tiempo, en estudios recientes, se evidencia la emergencia de otras modalidades y estrategias que utilizan los docentes para el trabajo educativo con los jóvenes actuales.

Las investigaciones realizadas por este equipo se orientan a desentrañar lo que efectivamente está ocurriendo hoy en las escuelas, evitando que la argumentación sobre la existencia de la “crisis de autoridad” oculte las situaciones emergentes en que se despliegan transformaciones en su ejercicio, las que requieren de nuevos marcos explicativos. Se sostiene que aquello que antes era del orden de “lo natural” en la vida escolar, hoy es reemplazado por “equilibrios precarios” (Abrate, 2012), en los que

---

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

incide la propia capacidad del docente y las características del vínculo que construye con sus estudiantes (Abrate, Juri, Van Cauteren; 2013). En el mismo sentido, Antelo y Alliaud (2009:90) remarcan la precariedad de la autoridad en los salones de clases: “hoy la autoridad hay que procurarla día a día y se requieren recursos y destrezas para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas”.

De modo que en la investigación realizada inicialmente, se focalizó el análisis en torno al reconocimiento de las diversas modalidades que asume hoy el ejercicio de la autoridad pedagógica y se destacaron los rasgos particulares identificados bajo el formato de “equilibrios precarios”. Se trata de acontecimientos que conmueven la gramática escolar propia de la modernidad, en procesos de construcción y conquista permanente que habilitan otras miradas sobre la escuela y sus actores, alejadas de la concepción sobre la autoridad como guardián del orden establecido. En su reconocimiento, se juegan otros modos de concepción de la autoridad pedagógica donde se da lugar a lo nuevo, que interrumpe lo dado para habilitar otros modos de transmisión (Greco, 2007).

Parte de estas apreciaciones, fueron expuestas en el VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (EIPE), que se realizara en Santa María (Brasil) en septiembre del año 2014. El artículo publicado en aquella oportunidad se tituló “La autoridad pedagógica: tema vigente en los discursos educativos”. Para esta ocasión, se pretende exponer la continuidad del proceso de investigación en su segunda etapa, en la que se focalizó el estudio empírico en otro protagonista del acto educativo: los estudiantes, con el objetivo de recoger sus voces en torno a la temática. Resulta necesario conocer las concepciones sobre la autoridad pedagógica que construyen los estudiantes, en las actuales condiciones que socaban las bases modernas de la autoridad; para lo cual se partió de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué concepciones sobre la autoridad pedagógica sostienen los estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba?
- ¿Cómo perciben los estudiantes a sus docentes en relación a la autoridad pedagógica?
- ¿Qué aspectos reconocen y/o valoran los estudiantes de sus docentes para otorgarles reconocimiento?
- ¿Cuáles serían las posibles relaciones entre la dimensión pedagógica de la Escuela y la concepción de autoridad pedagógica que expresan los estudiantes?

Así planteada la investigación, el desafío se orientó a recuperar la perspectiva de los estudiantes acerca de la autoridad pedagógica, en tanto voces que interpelan al resto de los actores por cuanto fueron poco consideradas y hasta silenciadas desde el formato escolar moderno. Así lo expresa Romero (2010:15) cuando sostiene que “mientras la palabra se centra y concentra en el discurso docente, se reserva para la voz del alumno un espacio recortado, atado a una retórica limitada que asume el sentido de respuesta (a una pregunta, a una consigna, a una acusación) o de resistencia.” Además, en continuidad con la etapa anterior, se procuró reconocer y analizar los puntos de contacto y de divergencias entre las preocupaciones de los docentes y de los estudiantes que transitan la educación secundaria en relación a la autoridad pedagógica; recuperando los núcleos conceptuales del marco teórico.

De modo que en esta ponencia se expondrán dos cuestiones: las referidas al marco teórico junto a algunos hallazgos y a las estrategias metodológicas.

## 1. Respeto del marco teórico y algunos hallazgos

Tal como ya se dijo, el desafío planteado para la segunda etapa de investigación se orientaba a recuperar la perspectiva de los estudiantes acerca de la autoridad pedagógica, en tanto voces que interpelan al resto de los actores. Una tesis derivada del trabajo empírico y en sintonía con otros aportes, expresa la necesidad de re-construir autoridad para generar procesos de enseñanza y aprendizaje. El ejercicio de la autoridad pedagógica identificado bajo el formato de “equilibrios precarios”, adquiere rasgos particulares en permanente construcción y conquista. Los docentes hacen lugar a acontecimientos impensables en otros tiempos. El trabajo empírico muestra que se ven en la necesidad de negociar con sus estudiantes distintos aspectos de las evaluaciones, ofrecer argumentaciones ante los cuestionamientos sobre las actividades, reformular las dinámicas de clase atendiendo sus opiniones; entre otras modificaciones.

De modo que estas consideraciones, provenientes del análisis previo respecto a las significaciones que construyen los docentes sobre la autoridad pedagógica, se constituyeron en el punto de partida para profundizar la temática y poner en relación con la perspectiva de los estudiantes. En tal articulación, se destacan dos cuestiones: la relación de la autoridad con los vínculos y con el trabajo pedagógico sobre el conocimiento.

### 1. a. Los vínculos y la construcción de autoridad

En una publicación se expresa: “la constante en el discurso de los docentes, es que la posibilidad de construir algún tipo de autoridad en un vínculo pedagógico, se sostiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Abrate, Juri y Van Cauteren, 2013). Al explorar las aristas del vínculo pedagógico incorporando las perspectivas de los estudiantes, se puede afirmar que si bien gran parte de la construcción de la autoridad del docente se despliega en el terreno del proceso de enseñanza y aprendizaje, existen situaciones que trascienden al desarrollo de los contenidos curriculares; ocurren en el aula, se inscriben en el plano de lo vincular e inciden en las concepciones de los estudiantes sobre la autoridad de sus docentes.

Un grupo de estudiantes identifica en estos términos a docentes que sólo se limitan a “dar su clase” sin ampliar el vínculo, ni demostrar interés por dialogar con ellos en torno a temáticas que los aproximan a los jóvenes. Afirman:

“cuando nos tocan esos que vienen a sentarse nomás. Esos son los que, a los que yo diría que no tienen autoridad” (...) Los que vienen a sentarse y dar la clase solamente (...) No hablan, no dicen nada.(...) Registro grupo focal.

En el análisis de las recurrencias, se encontraron referencias a ciertas actitudes, gestos o pequeñas acciones que los profesores desarrollarían hacia el grupo clase o hacia alguno de sus integrantes en particular, que constituyen criterios que emplean los jóvenes para determinar qué docentes tienen autoridad y cuáles no. En sus expresiones marcan diferencias al hablar de docentes “con o sin autoridad”. Así, la posibilidad de conversar sobre temas que exceden al desarrollo de la clase, el buen humor, el sentir que les “prestan atención” a sus acontecimientos personales, constituyen algunos de los gestos valorados y reconocidos por los jóvenes al momento de otorgarles autoridad a sus profesores. Así se evidencia en la siguiente expresión:

“Hablando del tema vínculo depende de cada persona, por ejemplo, el preceptor este nuevo es buena onda, te habla, no tiene problemas en charlar, te hace uno que otro chiste, no tiene problema en hablar de nada, te presta atención.” (Registro Grupo Focal)

La gestualidad que acontece en la relación educativa caracteriza el vínculo entre docente y estudiantes. Greco (2007:15) plantea la autoridad: "... en una trama de encuentros, allí donde al menos dos –en relación asimétrica– entrelazan sus subjetividades en un tiempo y un espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos". Según Carlos Skliar (2011:260) existe una "gestualidad mínima que interpela sobre el lenguaje en que formulamos lo educativo (...) sobre los modos en que se produce lo educativo (...) abriendo la posibilidad hacia una cierta forma de pensar sobre eso que pasa", "eso que nos pasa" en la educación a diario". Dichos gestos hablan, expresan hospitalidad en el sentido de dar lugar al otro, hostilidad, apatía, aprobación, rechazo, agrado, desagrado, etc. redundando en experiencias escolares positivas o no. En la misma línea de reflexión, Anelice Ribetto (2014:37), da potencia a la gestualidad mínima en los vínculos pedagógicos al enlazarla con la calidad de las experiencias que los estudiantes van construyendo en su paso por la escuela. Señala:

"Un gesto. Un gesto mínimo. Un acontecimiento que irrumpe y provoca experiencia. El gesto, su presencia, viene antes... antes de cualquier reforma en las leyes, de cualquier propuesta didáctica, de cualquier adaptación de la currícula, de cualquier proyecto político pedagógico. El gesto antecede estos movimientos: es una composición y un pasaje entre todos ellos."

A partir del trabajo empírico con los grupos focales, se identifican gestos explícitamente hostiles por parte de los docentes (gritos, amenazas) y otros que desautorizan, como la búsqueda de ayuda de terceros (directivos, preceptores, etc.) para asegurar el control en el aula, la pérdida del autocontrol emocional de los docentes; situaciones de injusticias e incoherencias entre demandas hacia los distintos actores; etc. Algunos fragmentos de los registros de los grupos focales ilustran lo expuesto:

"muchos profesores creen que gritar o amenazar con amonestaciones o unos o malas notas o lo que sea, dicen que por ahí eso es de autoridad pero yo no lo veo así, o sea, en mi opinión yo no veo que amenazar o gritar sea símbolo de autoridad" "esos profesores que te gritan que te prohíben, que están todo el tiempo desesperándose, porque hay algunos... que nosotros tuvimos que se desesperaban... Hasta se largaron a llorar" "uno ve que ya no tienen autoridad cuando por ejemplo dicen "voy a llamar al preceptor o al director", ahí te das cuenta que no puede manejarlo él" (Registro Grupo Focal)

Ante las situaciones percibidas como de hostilidad, se encontraron diversas respuestas de los estudiantes, que van desde la obediencia hasta el complot procurando la renuncia del docente, el quiebre emocional o la retirada de la escena áulica. Algunas son pensadas y acordadas colectivamente.

Porque si ves que el profesor no te explica, ... te da un ejercicio y te dice hacelo, y vos le decís explicame, y no te quiere explicar, o te trata de burro y el no explico no te dan ganas de hacer nada, entonces todos nos complotamos y le decimos no vamos a hacer nada porque vos no explicaste; y así terminan renunciando o nos llaman la atención, o nos terminan retando diciendo que somos unos irrespetuosos pero nunca se ponen de parte de nosotros, a veces sí, y a veces más le prestan atención a ellos, a lo que ellos dicen por ser adultos, o no sé porque será. (Registro grupo focal)

En trabajos anteriores (Abrate, 2012; Abrate, Juri, Van Cauteren 2015), se sostenía que la sensación de impotencia que invade el ejercicio de la docencia en los últimos tiempos es correlativa a la sensación de impunidad de los alumnos, quienes sienten que – tanto ellos como los mismos docentes – pueden transgredir normativas, sin que sean pasibles de sanción. El lugar que antaño ocupaba el profesor como sujeto

respetado perdió prestigio y valoración social al punto de considerarse sin autoridad para el ejercicio de su profesión.

Por tanto, en lo que respecta a los vínculos en el proceso de construcción de la autoridad pedagógica, se puede reconocer el valor de los “gestos mínimos” tanto como la apertura hacia el tratamiento de temáticas de preocupación de parte de los estudiantes.

### **1. b. El trabajo con el conocimiento y la autoridad pedagógica**

En sus investigaciones en el ámbito universitario, M. P. Pierella (2005) sostiene que los estudiantes asocian la autoridad con rasgos muy diversos. Refieren a “formas de dar clases”, “formas de hablar”, de trabajar con los textos, de sostener al auditorio; la “puesta en escena”; el modo de relacionarse con el objeto de conocimiento y la docencia; la posición de profesor como “autor”; la existencia de vínculos claros entre el profesor y otras instituciones dadoras de legitimidad- como la política- y hasta la identificaciones de “ese no sé qué” que da cuenta de la autoridad como algo difícil de describir. La autora señala:

“La consideración de los discursos de los estudiantes permite poner en cuestión aquellas afirmaciones que, con el objetivo de dar cuenta de la “crisis de la autoridad” en las sociedades contemporáneas, pensando en ese fenómeno de decadencia y derrumbe, evitan abordar las transformaciones que en torno a la relación entre generaciones o entre profesores y estudiantes tienen lugar, lo cual no implica desconocer las problemáticas estructurales que afectan a la institución universitaria en tiempo presente” (2005:512).

En el análisis de los datos hallados entre estudiantes de escuelas secundarias cordobesas, se destacan algunos aspectos en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, que ofician como notas distintivas de un docente con autoridad. La buena explicación relacionada con acciones diversas para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, aparece como una de las características de los docentes reconocidos por los alumnos, en contraposición con prácticas de dictado. Se destaca el desarrollo del contenido procurando su comprensión y despertando el interés de los estudiantes con diversos recursos. La explicación, en ocasiones, requiere reiteraciones ante el pedido de los jóvenes. Así lo expresan:

“yo le tengo mucho más respeto a una persona que me explica bien, o sea da las clases bien” (Registro grupo focal)

“Toca el timbre y ya están en el aula, dictando. “Voy a dictar un poquito”, dice y termina dictando todo. Es como más entretenido algo... un ejemplo, que todo teórico (...)... es mejor que explique, porque si escribimos, ella nos está dictando a nosotros, estamos concentrados en copiar nomás, no en entenderle” (Registro grupo focal)

Otra característica hallada entre las concepciones de los estudiantes, en estrecha relación con lo dicho anteriormente, refiere a la explícita intención de lograr aprendizajes. Así, los docentes con autoridad retiran del escenario de la clase la preocupación por la evaluación para priorizar la implicación con el objeto del conocimiento que se está trabajando. Así se expresa:

“bueno esto es así y así y mañana prueba”, “que lo haga más didáctico”; “el profesor viene y dice, y hemos tenido varios ya, bueno tema este, tema este y la semana que viene tomo oral, pero así, así, y vos decís, y bueno, que quiere que lo repita como loro porque no explico nada” (Registro grupo focal)

La explicación hace ingresar lo original, lo no pensado, lo que sorprende e interesa a los estudiantes. Es una “puesta en escena” que denota el placer y la propia posición que el docente asume frente a su profesión, la pasión, las ganas de enseñar y de aprender que el mismo sostiene.

## **2 . Respecto a las estrategias metodológicas**

Tal como se sostuvo arriba, en todo el proceso investigativo la centralidad de los estudiantes para la indagación se constituyó en un desafío constante, no sólo para la revisión del marco teórico, sino en especial para definir las estrategias metodológicas.

Advirtiendo el valor y la necesidad de recoger las voces de los estudiantes, sus opiniones y consideraciones sobre la autoridad pedagógica de la manera más directa y espontánea posible, se desplegó una tarea minuciosa en el diseño de la estrategia metodológica. No resulta fácil reunir sus voces, habitualmente desplazadas y poco estimadas en el contexto de la cotidianidad escolar. Diversas cuestiones se entrecruzan en esta tarea, tales como formas expresivas propias, a veces difíciles de comprender, la extrañeza que les causa el tema y la brevedad en las respuestas que se obtienen de parte de ellos ante preguntas cuyo objeto resulta de una importante abstracción. Algunas entrevistas individuales realizadas nos indicaban la conveniencia de implementar otra modalidad que promoviera la posibilidad de que los jóvenes se explicasen libre y ampliamente ante las interrogaciones.

Es por ello, que se adoptó la modalidad de “grupos focales”, entendiéndolo que podía resultar más dinámica y propiciaría el intercambio de ideas entre sus integrantes. Así, la opción metodológica adoptada resultó coherente con el propósito señalado y permitió recopilar un conjunto de expresiones significativas que dan cuenta de las percepciones de los jóvenes sobre la problemática enunciada.

La modalidad de agrupamiento decidida para los grupos focales tuvo como criterio principal la proximidad etaria entre sus integrantes y la cercanía entre sus experiencias escolares, de modo que se facilitara el diálogo y la exposición de diferentes opiniones, evitando que algunas voces tuvieran más fuerza o que se impusieran opiniones y puntos de vista de unos sobre otros. Es así, que se constituyeron grupos de un máximo de 8 estudiantes, reuniendo en cada grupo, jóvenes de 1ro y 2do año, 3ro y 4to año y 5to y 6to año. La moderación de cada grupo focal fue asumida por dos integrantes, de modo que mientras uno se desempeñaba en un rol activo, otro relevaba y registraba gestos, miradas, expresiones al margen; o bien reorientaba el curso de la discusión, procurando que los estudiantes pudieran ir más allá del relato de las anécdotas y dieran cuenta de sus significaciones e interpretaciones.

Por último, al elaborar el guion para la realización de los grupos focales, surgió la posibilidad de usar “imágenes gráficas”, para que los jóvenes elijan y justifiquen su elección, de modo que se ampliara la exposición de ideas y se pudieran confrontar las apreciaciones de los participantes. Incorporar las imágenes como una estrategia, en el último tramo del grupo focal, permitió reanudar el diálogo, habilitar nuevas interpretaciones y sobre todo, produjo un corrimiento de los estudiantes desde sus propias experiencias escolares hacia las situaciones generales graficadas.

El uso de las imágenes se fundamentó en el hecho de que al estar menos mediadas por lo consiente y/o por la palabra, en su observación emergen distintas significaciones, diferentes a la atribuida por quien las produce y quien/es las eligen. Entonces, en el final del grupo focal se les presentaba una colección de 12 dibujos sobre situaciones de escolaridad consideradas representativas de diversos modos de entender la autoridad y los estudiantes elegían una imagen. Luego, al justificar su elección

expresaban ideas confirmatorias de lo que ya se había expresado; se sumaban nuevos aspectos que no habían surgido o bien se señalaban contradicciones que permitía profundizar algunas de las ideas planteadas.

Es pertinente destacar el potencial de este recurso, por cuanto al utilizarse en el momento final del grupo focal, se reactivaba el diálogo en el momento que parecía agotado o bien se propiciaba un cierto distanciamiento de sus propias circunstancias, por ser otros los que se mostraban en cada representación. Se podría afirmar que esto disminuyó la presión de ponerse en evidencia ante las propias vivencias y expresar a partir de las imágenes consideraciones más generales. Así es que fue posible viabilizar la expectativa de que las imágenes puestas a consideración en el grupo focal, constituiría un disparador para multiplicar y profundizar las expresiones de los jóvenes acerca de sus concepciones sobre la autoridad pedagógica en la escuela.

### **A modo de cierre**

Indagar la autoridad pedagógica en la escuela implica la necesidad de mirar a los actores principales del vínculo educativo en sus particulares perspectivas; de allí que en las etapas aludidas de este proceso se investigó tomando en cuenta primero a los docentes y después a los estudiantes. Además, se analizaron las relaciones entre ambos interlocutores, poniendo particular acento en los sentidos de las interacciones pedagógicas que interpelan la autoridad, no como un fin en sí misma, sino como un proceso cuya construcción requiere del esfuerzo por avanzar en su comprensión. En estos momentos, en la continuidad de la investigación, se está trabajando sobre otro pilar importante, como es la dimensión institucional de la autoridad pedagógica en las escuelas.

A partir de la idea de *equilibrios precarios* para interpretar las situaciones observadas, resulta necesario conocer si tales equilibrios se asientan en discusiones colectivas y proyectos consensuados, expresan ideas con las que acuerdan los actores institucionales o habilitan el disenso, por sólo mencionar algunas dimensiones analíticas. Se inició así, en la investigación, una tercera etapa, en la que se pretende capturar los sentidos de la autoridad pedagógica desde una perspectiva institucional. El interés se situará en conocer los posibles procesos de gestión institucional de la autoridad pedagógica en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, analizando las condiciones que la posibilitan, su contenido y sus significados.

### **Referencias Bibliográficas**

- Abrate, L. (2012) *La construcción de la Autoridad Pedagógica en la Escuela*. Editorial Académica Española.
- Abrate, L; Juri, M; Van Cauteren, A. (2015) "La autoridad pedagógica en la escuela. Decires de los docentes". Cuadernos de Educación. Año XIII.Nro 13.CIFFyH. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Greco, M. B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Pierella, M. P. (2011) *Experiencias de formación en Humanidades. Visiones estudiantiles acerca de la autoridad*. Buenos Aires: Laborde Editor.
- Pineau, Pablo (1996) "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo' " en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Ribetto, A. "Gestos mínimos y pedagogía de las diferencias" En: Polis 37. Chile. 2014

Romero, C. (2010) *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Buenos Aires: Noveduc.

Sklar, C y Larrosa, J. (2011) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO.



# LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD EN ARGENTINA Y EN CÓRDOBA: BALANCE DE UNA DÉCADA

Alicia Acin<sup>2</sup>  
Mariel Castagno<sup>3</sup>  
Beatriz Madrid<sup>4</sup>

## Introducción

La educación como derecho y bien público y social ha signado la década de 2000 en Argentina. Bajo esa concepción, las políticas educativas federales abarcaron normativas, lineamientos y programas dirigidos a sujetos en contextos y condiciones específicas y han orientado la agenda de las jurisdicciones, encargadas de la educación en las provincias, ofreciendo un marco común e inspirando y/o apoyando las iniciativas que éstas toman.

Uno de esos contextos son los denominados “de encierro” y, dentro de ellos, los establecimientos penitenciarios y e instituciones que alojan a jóvenes y adolescentes bajo control penal. La educación intramuros es objeto de análisis en esta ponencia, focalizando en las principales acciones resultantes de las políticas de educación de jóvenes y adultos y en contextos de privación de libertad en la provincia de Córdoba, al amparo de las políticas federales.

En esta ponencia nos interesa poner de relieve los cambios ocurridos en la educación en contextos de privación de la libertad en los últimos años. Para ello, recuperamos resultados de proyectos de investigación recientes y en curso<sup>5</sup>, de proyectos de extensión y de actividades de intervención en esos espacios, llevados a cabo por distintos integrantes del equipo<sup>6</sup>.

Tras reconstruir los cambios en la normativa y en las políticas implementadas en la década de 2000 respecto a la educación en contextos de privación de libertad bajo

---

<sup>2</sup> Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

<sup>3</sup> Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

<sup>4</sup> Instituto Superior Carlos Leguizamón e Instituto Superior del Profesorado Tecnológico

<sup>5</sup> “Producción de sentidos y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a derechos y a la justicia”, proyecto dirigido por Ana Correa y co-dirigido por Alicia Acin, con sede en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, FFyH, UNC. Participan como investigadores Jorge Perano; Beatriz Bixio; Mariel Castagno; Inés León Barreto; Teresita Pereyra; Melisa Herranz; Sara Malek; José Paez; Francisco Timmerman; Alicia Alioni; Beatriz Madrid; Natalia Andrada; Catalina Albrisi. También del proyecto “Dinámicas institucionales y producción de subjetividad: acceso a derechos de adolescentes bajo control penal” aprobado y subsidiado por Resolución Rectoral N° 1565 /2014 en el marco de la convocatoria a *Proyectos de Investigación y Desarrollo (I+D) tipo B* de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC para el período 2014-2015. Directora Mariel Castagno codirectora M. Elena Previtali.

<sup>6</sup> Acompañamiento a los docentes que realizaron el Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior Educación en Contextos de Encierro como parte del equipo técnico en los dos primeros años. Y del Proyecto de Extensión “Juventud y Ciudadanía: un aporte al proceso de acceso a derechos en los programas socioeducativos para adolescentes” Dirigido por Mariel Castagno y codirigido por M. Elena Previtali. Financiado con Subsidios (PSPE) de la Secretaría de Extensión Universitaria UNC para el período 2014-2016. Resolución SEU N° 114 /2014.

otro enfoque, se efectúa un balance de los logros alcanzados y de las dificultades para la efectivización del derecho a la educación en tales contextos y se plantean algunas reflexiones en el cierre.

### **Cambios en el marco político y normativo: acuerdos y alcances**

La educación en contextos de privación de la libertad ha estado presente desde el nacimiento mismo de la prisión. Enmarcada en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, ha sido una pieza clave en el tratamiento de los internos (Acin, 2015). En virtud de ello, por lo general, la escolaridad formal se circunscribió al nivel primario, mientras que el nivel secundario alcanzó al reducido grupo de los condenados.

Durante la década de 2000 en el país y en la provincia se sucedieron cambios relevantes en las orientaciones políticas respecto de la educación en contextos de privación de la libertad que es importante señalar dadas sus implicancias. Tales cambios se sintetizan a continuación.

En los establecimientos penitenciarios (EP) federales, hasta 1999, al finalizar cada año lectivo se constituían mesas de examen para que los alumnos rindieran en condición de libre y obtuvieran la certificación correspondiente. En 2000 se firma el primer convenio de cooperación educativa entre los Ministerios de Justicia y Educación, reactualizado en 2006. En 2003 se constituye el Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios, denominado Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro (ECE) en 2006, concluyendo en la Coordinación Nacional de ECE al año siguiente. En 2010 se aprueba la Resolución del Consejo Federal de Educación 127/10 “La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional” y en 2011 se constituye la Mesa Federal de ECE.

De manera similar, en los establecimientos penitenciarios provinciales, hasta 2002, la educación básica estaba a cargo de personal penitenciario con titulación docente y el Ministerio de Educación sólo certificaba trayectos. En 2003 se firma el primer Convenio Marco entre los Ministerios de Educación y de Seguridad para la prestación de los servicios educativos en todos los EP dependientes del Servicio Penitenciario Córdoba (SPC), a cargo de la Subdirección de Regímenes Especiales (DRE). Un convenio similar se firma entre los Ministerios de Educación y de Justicia en 2004 a fin de ofrecer educación primaria y secundaria presencial y a distancia en instituciones para jóvenes en conflicto con la ley penal. En 2009 se crea la Coordinación de Educación en Contexto de Encierro dentro de la Dirección de Jurisdicción de Educación de Jóvenes y Adultos (DGEJA), actualmente Dirección General.<sup>7</sup>

Las transformaciones mencionadas, ocurridas en simultaneidad, no son azarosas sino que guardan relación con la normativa internacional que reafirma el derecho a la educación en contextos de privación de libertad y su *integración en el sistema de*

---

<sup>7</sup> Extraído de Acin (2013).

*educación pública*<sup>8</sup> y ha sido recogida por la legislación educativa nacional y provincial, con un antecedente previo en la Ley Federal de Educación N° 24.195.<sup>9</sup>

La Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, en el capítulo XII (artículos 55 a 59), establece la modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad como parte de la educación común y determina el derecho a la educación de las personas privadas de libertad sin ningún tipo de restricciones, ratificado en el art. 56 de la Ley de Educación Provincial 9870/10 en Córdoba. Entre los objetivos de ambas leyes se destacan los relacionados con el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a las personas privadas de libertad dentro o fuera de las instituciones de encierro; ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad y favorecer el acceso y permanencia en la educación superior, y un sistema gratuito de educación a distancia. A tales fines, la ley prevé la celebración de acuerdos y coordinación de acciones, estrategias y mecanismos necesarios entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades educativas de las jurisdicciones nacionales y provinciales, entre ellas, las universidades.

Posteriormente, la Resolución del CFE N° 127/10 “La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional” establece la política educativa para la modalidad, especifica la organización de la educación en estos contextos desde la perspectiva de restitución de derechos y delimita las incumbencias de las instituciones educativas y de seguridad.

De esa Resolución destacamos los siguientes puntos: la educación como derecho cuyo garante de brindar las condiciones para su ejercicio efectivo es el Estado, lo cual requiere la articulación transversal al interior de los Ministerios de Educación, y el trabajo intersectorial con los Ministerios que administran las instituciones de seguridad; ligado a ello, el acompañamiento pedagógico y la orientación de los estudiantes mientras cursan estudios en instituciones de encierro y la continuidad educativa cuando se produzcan traslados de una institución a otra y en el medio externo; asimismo, las problemáticas en la atención en tales contextos, derivadas de la coexistencia de lógicas distintas de encarar la educación según las instituciones de pertenencia - educativa y seguridad-, y la necesidad de revisar la concepción de la educación enmarcada en el tratamiento o un beneficio otorgado discrecionalmente, que es necesario remover; el derecho a la educación de los trabajadores de la seguridad, quienes deben recibir información para participar en las ofertas educativas de la modalidad de EPJA extramuros y propuestas de capacitación relacionadas con la formación en ciudadanía y derechos humanos, cuestión clave dada la función que ejercen; por último, la función de

---

<sup>8</sup> Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas (OEA, 2008) y Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores (citado en Gutiérrez, 2012). En las primeras se dispone el carácter gratuito de la educación primaria para los niños, adolescentes y adultos que no la hubieran completado y la promoción según la máxima disponibilidad de los recursos, de la educación secundaria, técnica, profesional y superior; así mismo, que la educación provista en los contextos de privación de libertad funcione coordinada e integradamente al sistema de educación pública. En las segundas, si bien la educación sigue asociada al tratamiento, éste se supedita a la educación y no a la inversa. El tratamiento no es para re socializar ni para readaptar, sino en función del cuidado, protección, integración, educación y formación profesional.

<sup>9</sup> En efecto, en el artículo 30 inciso c del Capítulo VII. Regímenes especiales de la mencionada ley uno de los objetivos de la educación de adultos era el ofrecimiento de servicios educativos a las personas privadas de libertad en establecimientos carcelarios, disponiendo que *esos servicios serían supervisados por las autoridades educativas correspondientes*.

la escuela en estos contextos, cual es ayudar a reducir la vulnerabilidad y/o a mejorar la situación de los alumnos en el ámbito personal, emocional y social.

La educación de adolescentes y jóvenes privados de libertad está contemplada en esa Resolución, la cual expresa que la modalidad abarca a los adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delitos en institutos cerrados, y en la Ley de Educación Provincial 9870 en el art. 57 del cap. III, que expresa que “La modalidad de educación para jóvenes y adultos en la Provincia de Córdoba será abarcativa de la educación en contextos de privación de libertad de personas adultas y de menores en conflicto con la ley penal”. Estas normativas condicen con la ley 26061 de Protección Integral de Derechos de Niños Niñas y Adolescentes, por la cual el estado nacional adhiere a la Convención Internacional de Derechos de Niñas, Niños y adolescentes (CIN).<sup>10</sup>

### **Balance de las acciones desarrolladas**

¿Cuáles son las derivaciones de la nueva organización de la educación en contextos de privación de la libertad, según la Resol. N° 127/10 y las políticas implementadas en la década de 2000?

En primer lugar, se establece la educación de los presos en la órbita del sistema educativo, esto es, se transfieren las competencias del Ministerio de Justicia al Ministerio de Educación, el cual se responsabiliza de la educación en las prisiones y centros socio educativos. Y, con ello, se produce un cambio en la dependencia administrativa, cuestión clave, ya que la autoridad es un agente educativo y no de seguridad. Según Gutiérrez (2012:240), se trata de “despegar a la educación en la cárcel de lo carcelario”, que el proceso educativo ya no esté atado al tratamiento, que en el espacio de la escuela y durante el tiempo de clase el interno sea considerado un alumno, que la autoridad se desplace del guardia al docente, y que el rol docente sea incompatible con el de agente penitenciario.

Relacionado con lo anterior, se produce una ampliación de la cobertura educativa en las prisiones, abarcando a los procesados (quienes representan aproximadamente el 75% de la población en las cárceles), y se da inicio de la educación secundaria en la mayoría de los anexos educativos en los establecimientos penitenciarios, lo que implica un crecimiento cuantitativo importante.<sup>11</sup> A ello se suman actividades educativas derivadas de la extensión de planes y programas para la educación secundaria a la modalidad EDJA y de contextos de privación de la libertad.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> La CIN dispone en el caso de “colocación en instituciones adecuadas de protección de menores (...) se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico”. Esto mismo plantea la ley 26061 y en su Art 15 dice específicamente que “Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural (...) fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente. Tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano y (...) Por ninguna causa se podrá restringir el acceso a la educación debiendo entregar la certificación o diploma correspondiente”.

<sup>11</sup> Esta situación contrasta con el año 2004 en que se registraba una demanda potencial de 1.500 internos en condiciones de incorporarse a la escuela secundaria, que no podían hacerlo ya que la oferta era insuficiente, según información vertida por el responsable del Área Educación del Servicio Penitenciario Córdoba en un panel público en ese momento.

<sup>12</sup> Entre ellos, el Programa Bibliotecas Abiertas, incorporadas en todas las unidades penales e institutos de adolescentes, los Centros de Acción Juvenil en las unidades para jóvenes dentro de los centros penitenciarios y en instituciones que alojan a jóvenes en conflicto con la Ley Penal.

Además, en 2010 se implementa el Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior Educación en Contextos de Encierro el cual otorga un marco específico y dota de herramientas pedagógicas a los docentes en ejercicio para el desempeño en la escuela al interior de la cárcel, acompañando los cambios que propone la Resolución 127/10. En Córdoba está dirigido a docentes que cumplen su labor en las escuelas al interior de la cárcel y en los centros socio educativos. Finalizada la primera cohorte del Postítulo, se realiza un acompañamiento a los docentes en los centros educativos para favorecer la consolidación de la formación y trabajar aspectos emergentes.

En los establecimientos para adolescentes en conflicto con la ley penal, en coincidencia con estas modificaciones en la legislación y las políticas implementadas, la educación también se ha extendido a través de las escuelas que funcionan como anexos de los centros de educación de nivel medio de adultos (CENMA). Si bien para las adolescentes mujeres sólo existe el anexo del CENMA como opción educativa en el encierro, para los adolescentes varones (quienes representan casi el 92% de la población privada de libertad)<sup>13</sup> se ha abierto un abanico de posibilidades. Cabe señalar, entre ellas, el anexo del CENMA al secundario común anexado a un IPPEM, la escuela primaria presencial en el predio del Complejo Esperanza, y una escuela anexa de un centro de nivel primario para adultos (CENPA). En los últimos dos años, funciona también el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) para adolescentes de 14 a 17 años, pero al interior de los institutos. Los adolescentes varones bajo control penal que cursan a través del PIT no salen del establecimiento hacia la escuela, sino que tienen clase en el mismo edificio donde transitan el cotidiano, con menos horas de clase, ya que el cursado es semipresencial.

No obstante los mencionados avances, se advierten dificultades u obstáculos institucionales en la implementación de los cambios que la ley prevé, que se interponen al acceso a la educación.

Respecto a la educación en los EP, nuestras investigaciones y las de otros colegas nos permiten reconocer obstáculos relacionados con: a) el atravesamiento de la institución seguridad que interfiere en el acceso a la educación; b) la cultura institucional de algunos docentes, asociada a la organización institucional de los centros educativos para jóvenes y adultos; c) la interpretación del derecho a la educación que los distintos agentes realizan; d) la falta de documentación personal de los internos.

Según Correa et al (2013), las prácticas de sanción de conducta, la calificación del concepto y la conducta, las recompensas a la buena conducta, las demoras en el traslado de los estudiantes a la escuela, los malos tratos, la superposición de actividades, la desinformación (barreras visibles) y la cultura institucional que reduce la interpretación a cuestiones de seguridad en las relaciones de poder (barreras invisibles) expresan el atravesamiento de la institución seguridad que inciden en el acceso a la educación como a la salud y al trabajo.<sup>14</sup>

Respecto a la cultura institucional, cuando se inicia el acompañamiento posterior al Postítulo, se advierte que algunos docentes que se desempeñaban en los anexos le otorgaban a la institución penitenciaria mayor rango que a la escolar e incluso su sentido de pertenencia a la cárcel se antepone a la pertenencia educativa (Madrid, 2013). Por

---

<sup>13</sup> Durante 2015 fueron privados de libertad 1179 niños y adolescentes. De los cuales más del treinta por ciento son inimputables (entre 12 y 16 años) Estos son datos de las estadísticas del Centro de Estudios y Proyectos del Tribunal Superior de Justicia difundidas en mayo 2016. Accesibles en <https://www.youtube.com/watch?v=53VRtMcc-8>

<sup>14</sup> No obstante haberse sancionado la Ley 25.695 que modificó el capítulo 8 de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad y determina las restricciones prohibidas al derecho a la educación.

otra parte, a raíz de la distancia entre las escuelas externas y los anexos, y de los preconceptos del servicio penitenciario y de las personas privadas de libertad, los directores tenían escasa participación en la gestión de las escuelas (Acosta y Olivieri, 2015). Es decir, que la identidad con la escuela era aún incipiente o sumamente difusa.

En cuanto a la interpretación del derecho a la educación, se advierte una interpretación restringida de parte de algunos actores. Por un lado, la mera existencia de escuelas, docentes, tutorías en las celdas de aislamiento y la información que se les brinda a los internos garantizarían el acceso a la educación en los EP, sin considerar otros aspectos como las “barreras visibles e invisibles” antes citadas. Por el otro, en última instancia, iniciar o retomar los estudios descansaría en la decisión personal o quedaría librada a la elección de los internos e internas (Acin y Madrid, 2015; Venier, 2011).

La falta de documentación personal de los internos y los trámites para gestionarla es señalada como una dificultad importante para el acceso a la educación. Esta ausencia sería un motivo para que algunos internos desistan de ir a la escuela, genera problemas al momento de la incorporación a otras escuelas cuando se producen traslados y también para certificar los estudios cuando se han finalizado.

Las instituciones que alojan a adolescentes bajo control penal comparten algunas de las barreras para el acceso a la educación con las instituciones de adultos, entre ellos, la disponibilidad de guardias para el traslado a la escuela, las requisas para ir y volver, la trayectoria de docentes que han pertenecido al servicio de justicia, moldeados identitariamente en prácticas que reproducen ciertos supuestos ontológicos y epistemológicos en relación a los jóvenes, sus familias, el conocimiento y el aprendizaje. En el mismo sentido actúa la doble pertenencia de algunos agentes que tienen cargos en la SENAF y en el Ministerio de Educación, a pesar de lo que establece la Resolución 127/10. Se suman, además, la accesibilidad geográfica, la excesiva medicalización no siempre acompañada del necesario tratamiento psiquiátrico. También significa una limitación a este derecho la superposición de actividades, la restricción de la cursada que no reúne la misma cantidad de horas que en una escuela para adolescentes en libertad. Y la falta de especificidad en la formación de los docentes para estos contextos, quienes muchas veces toman esas horas (sobre todo en el secundario) y suelen ser seleccionados por el mismo listado de orden de mérito del resto de los docentes. Finalmente, la organización escolar al interior de los institutos, los roles y funciones que muchas veces exceden a los agentes educativos, con escasa carga horaria o con exceso de tareas para su cargo, deriva en que ninguno o muy pocos se planteen la importancia del acompañamiento a trayectorias educativas de estos y estas adolescentes cuando salen en libertad.

## **Reflexiones a modo de cierre**

A partir del balance efectuado, es importante reconocer los avances registrados en la normativa, que representan un giro copernicano en la concepción de la educación en estos contextos. Asimismo, las políticas implementadas en los años recientes que se traducen en un aumento cuantitativo de establecimientos, docentes y estudiantes, y la existencia de escuelas en cada módulo de los Complejos Carcelarios y en todos los Establecimientos Penitenciarios, que inauguran una institucionalidad diferente para la educación formal en contextos de privación de libertad. Igualmente, la inversión y apuesta en la formación específica de los docentes, condición indispensable si se pretende introducir cambios en la subjetividad.

En simultaneidad, es imposible desconocer los obstáculos de diferente orden que se interponen a la consecución del derecho a la educación en estos contextos y nos advierten de los esfuerzos que aún es necesario realizar, potenciando y profundizando iniciativas ya en marcha.

Al respecto, cabe destacar el trabajo de acompañamiento a los docentes con posterioridad a la formación recibida. El equipo técnico, después de relevar las problemáticas detectadas entre los docentes, centra su trabajo en la institucionalización de las escuelas dentro de las prisiones y en la constitución de los docentes como agentes del Ministerio de Educación ya que aparecía recurrentemente la noción de profesor “de” cárcel y no “en” la cárcel. La primera concepción denotaba un difuso sentido de pertenencia institucional, su identificación con el servicio penitenciario meritocrática, aunque en la mayoría de los docentes no era una actitud conscientes sino parte de su propia socialización en el territorio. Otra de las ideas que se trabajó, estrechamente asociada a aquella es la de tensión entre pensar al sujeto como “estudiante preso” o “preso estudiante” Madrid, 2014). El trabajo con las subjetividades de los docentes se entrelaza con la concepción de la educación como derecho humano. En la actualidad, el énfasis estaría puesto en fortalecer la escuela en contexto de encierro y la gestión educativa, orientada a replantear las relaciones con la institución penitenciaria y el trabajo en torno al currículo (Acosta y Olivieri, 2015); asimismo, para la designación de los docentes, se ha dispuesto un requisito complementario a la selección de antecedentes, cual es una entrevista.

Con relación a los adolescentes y jóvenes, es importante señalar la reestructuración de la SENAF y la propuesta de cambios que redistribuyen recursos en los barrios, y rearma sus programas alternativos a la privación de libertad en torno al trabajo territorial. Si bien es fácil reconocer la necesidad de más recursos económicos, mejor formación y, sobre todo, acompañamiento de los agentes que enfrentan estos desafíos, tales cambios generan expectativas a una sociedad que espera del Estado otras respuestas que las coactivas o represivas.

También nos renueva la apuesta a creer que una educación de calidad es posible en contextos de privación de libertad, hasta que lleguen a una mínima y “excepcional” existencia, como la ley plantea para los niños, niñas y adolescentes. Además de la labor diaria en las escuelas, la extensión de programas nacionales como el Plan Mejora, los Centros de Actividades Juveniles y la dotación tecnológica y bibliográfica a las escuelas en contexto de encierro impregna las prácticas con importante transversalidad de la perspectiva de derechos. Si bien los sujetos privados de libertad no llegan a ejercerlos todos ni plenamente, encuentran en el reconocimiento del otro una imagen de sí que los humaniza y en ella pueden reconocer su deseo de seguir aprendiendo, incluso más allá del encierro (Castagno et al, 2015). Esto es parte de lo que sucede en dichas experiencias, recrean un “imaginario motor”, en términos de Enríquez (2005), que permite a los sujetos pensarse a futuro, proyectarse y, para ello, también entrar en un proceso de exigibilidad de derechos del que, rara vez, se retorna.

## **Referencias Bibliográficas**

Acin, A. Aportes interdisciplinarios y pedagógicos a la educación de personas privadas de libertad desde la experiencia en el Programa Universitario en la Cárcel (Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC). Aceptado para su publicación en 2015.

Acin, A. (2013). La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España). Tesis Doctoral para optar al Título de Doctora en Educación. Universidad de Barcelona. Disponible en el repositorio TDX de la UB. URL: <http://hdl.handle.net/10803/134726>.

Acin, A.; Madrid, B. (2015). Acceso a la educación en el espacio carcelar: entre la ampliación y las barreras que se interponen. CD-ROM *IX Jornadas de Investigación en Educación "Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa"*.

Castagno, M. et al (2015). *La libertad dentro del encierro. Espacios educativos y enfoque de derechos con adolescentes bajo control penal*. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Psicología "Psicología y Sociedad: problemáticas actuales", organizadas por la Universidad Católica de Córdoba.

Correa, A.; Castagno, M.I.; León Barreto, I.; Pereyra, T.; Herranz, M.; Páez, J. (2014) Cap II "Barreras visibles e invisibles en el acceso a derechos. Una mirada desde los discursos y las prácticas en cárceles de Córdoba (capital)" En *Mirar tras los Muros. La situación de los Derechos Humanos de las personas privadas de libertad*. Informe de la Comisión Provincial de la Memoria Córdoba: Ed. Universidad Nacional de Córdoba-Universidad Nacional de Río IV. pp. 229-260.

Enriquez, E. (2005). Intervención Psicosociológica: Un debate sobre la teoría y la práctica en Ana Correa y Mónica Pan (Comp.). *Cuadernos del Campo Psicosocial 2*. Edit. Brujas, Córdoba. pp. 19-54.

Gutiérrez, M. (2012). Leyes: lo que dicen y lo que traen sin decir en Mariano Gutiérrez (Comp.). *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editores del Puerto. pp. 231-258.

Madrid, B. (2014). Políticas públicas en proceso de construcción. De la implementación de un trayecto formativo al acompañamiento Institucional. La experiencia de Córdoba, Argentina en Pelaez-Paz, C. Jociles M.I. (Eds) *Estudios Etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos* Pág: 233-240 España: Ed. Traficantes de Sueños Madrid. Disponible en <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1060/Documento.pdf>

Olivieri, A.; Acosta, L. (2015). Educación en contexto de encierro. Los primeros pasos de un acompañamiento institucional. CD-ROM CD-ROM XXVI Encuentro del Estado de la Investigación Educativa.

Venier, Y. (2011). *Los sentidos construidos acerca de la escuela por sujetos que participan de experiencias educativas en la cárcel*. Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

## **Legislación consultada**

Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206. BO núm. 31.062 del 28-12-2006 (2006).

Argentina. Consejo Federal de Educación. Resol. CFE N° 127/10. *La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional*.

Argentina. Ley Nacional 26.061 (2005). Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Disponible en [www.infoleg.mecon.gov.ar](http://www.infoleg.mecon.gov.ar), consultada el 20/2/2015.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989), disponible en [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf); consultada el 3/7/2015,

Córdoba. Ley de Educación Provincial 9870, de 15 de diciembre de 2010.



# A ADOÇÃO DE SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO EM REDES MUNICIPAIS BRASILEIRAS: UM MAPEAMENTO DA ATUAÇÃO DAS CINCO MAIORES EMPRESAS PRIVADAS

Theresa Adrião<sup>15</sup>  
Teise Garcia<sup>16</sup>  
Raquel Fontes Borghi<sup>17</sup>  
Regiane Helena Bertagna<sup>18</sup>  
Gustavo Paiva<sup>19</sup>  
Salomão Ximenes<sup>20</sup>

## Introdução

A pesquisa, a qual se vincula este trabalho<sup>21</sup>, buscou analisar as consequências para a realização do direito humano à educação (TOMASEVISK, 2001; XIMENES, 2014) de uma estratégia de privatização da educação básica em curso no Brasil resultante da adoção de "sistemas privados de ensino" por redes públicas de ensino.

Tais "sistemas" consistem em uma cesta de produtos e serviços:

[...] integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, acompanhamento e supervisão das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas. (ADRIÃO et al., 2009, p.806).

Adquiridos por governos subnacionais, os "sistemas privados de ensino" têm se difundido junto às redes públicas desde 1998. Em muitos casos, consiste explicitamente em uma forma de expansão do mercado por meio da transformação das matrículas públicas em *commodities*, dado serem as matrículas a base considerada nos processos de negociação entre os grupos empresariais envolvidos (ADRIÃO et al., 2009; 2015). No entanto, acreditamos que, no caso aqui analisado, não se trata apenas (o que já é temerário) da venda de serviços e produtos no sentido da mercantilização da educação, trata-se da subordinação da educação pública à financeirização econômica (ADRIÃO et al., 2015). Ou seja, no Brasil, a venda dos "sistemas privados de ensino" para as redes públicas insere-se na lógica de reprodução do capital financeiro.

---

<sup>15</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

<sup>16</sup> Universidade de São Paulo (USP)

<sup>17</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP)

<sup>18</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP)

<sup>19</sup> Ação Educativa

<sup>20</sup> Universidade Federal do ABC (UFABC)

<sup>21</sup> Este trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa "Sistemas de Ensino Privados na educação Pública Brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação", cujo relatório integral encontra-se disponível em [http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/sistemas\\_privados.pt.pdf](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/sistemas_privados.pt.pdf) (PT) e [http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/sistemas\\_privados.en.pdf](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/sistemas_privados.en.pdf) (inglês). A pesquisa foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, GREPPE, grupo de natureza interinstitucional integrado por pesquisadores de três universidades públicas paulistas (Unicamp, Unesp e USP) em parceria com a Organização não Governamental, Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação.

Segundo Foster (2008), esse movimento expressa uma nova fase no desenvolvimento das contradições do sistema capitalista, denominada pelo autor de "capital monopolista-financeiro".

Compondo o marco conceitual deste trabalho, salienta-se a concepção ampla de direito humano à educação na forma como foi desenvolvida pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas (ONU), segundo a qual, a despeito das condições nacionais e do modo como venha a ser aplicado o direito em cada realidade, a educação em todas as suas formas e níveis deve apresentar quatro características fundamentais e inter-relacionadas: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

O trabalho buscou investigar as relações entre os cinco maiores grupos empresariais - Objetivo, Pearson, Positivo, Santillana e Abril Educação - que vendem sistemas privados de ensino aos governos municipais, cuja seleção derivou de pesquisas anteriores (ADRIÃO et al., 2009). Esses grupos empresariais apresentam entre si características similares, se considerarmos os produtos oferecidos às redes públicas: materiais didáticos com prescrição de atividades e conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores em tempos pré-determinados; apoio a docentes, via acesso à rede mundial de computadores; capacitação para uso do material adquirido por meio de encontros com profissionais das redes de ensino contratantes dos serviços; e formas de avaliação de desempenho de estudantes e escolas articuladas aos conteúdos que integram os livros de textos (ADRIÃO et al., 2009; 2015).

Quatro dessas corporações fornecem, entre seus produtos, sistemas educacionais privados destinados exclusivamente ao atendimento de redes públicas de ensino. A quinta empresa pesquisada, a Abril Educação, não mantém um setor ou sistema específico para redes públicas.

### **Governos municipais e a compra de Sistemas Privados de Ensino: dificuldades metodológicas e resultados em debate**

O percurso metodológico inicialmente previsto foi alterado, uma vez que o acesso às informações sobre os contratos entre os grupos e os governos locais foi negado por quatro das cinco empresas em estudo. Ainda que no Brasil exista, desde 2011, uma Lei de Acesso à Informação (Lei Federal nº 12.527/2011), que permite a todo cidadão brasileiro o acesso a informações de quaisquer órgãos públicos, a legislação exime antes de direito privado com fins lucrativos de atender aos princípios de transparência nela previstos. Para efeito desta pesquisa, portanto, nossos esforços de coleta dos dados (via esta estratégia) não foram atendidos, em vista do que quatro estratégias para coleta de dados, sintetizadas a seguir, foram delineadas e utilizadas, à medida que se constatavam novas necessidades em decorrência da qualidade dos dados obtidos:

- 1) Iniciou-se com a tentativa de solicitar diretamente às empresas privadas em estudo a listagem dos municípios parceiros. Dos contatos realizados, apenas o Grupo Positivo disponibilizou a quantidade e o nome dos municípios brasileiros que adotam o Sistema de Ensino Aprende Brasil.
- 2) Paralelamente, solicitamos apoio à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), concretizado por meio da disponibilização no *site* da entidade de um questionário *on-line*, destinado aos dirigentes municipais, acerca da adoção de sistemas privados de ensino pelos municípios associados. O questionário foi distribuído pela entidade, por meio de boletim virtual, aos

gestores educacionais dos 5.570 municípios brasileiros, dos quais 427 responderam.

3) O mesmo questionário foi aplicado presencialmente aos dirigentes municipais de educação que participaram da sexta edição do Fórum Nacional Extraordinário da Undime, realizado de 27 a 30 de maio de 2014, na cidade de Florianópolis/SC. De acordo com a direção da entidade, 921 municípios participaram do evento. Destes, 302 responderam ao questionário.

4) Por último, buscou-se em relatórios de contas municipais, a partir do número do Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) dos fornecedores das empresas privadas analisadas, constantes nas páginas dos Tribunais de Contas dos estados, a presença de contratos para venda de sistemas privados a municípios no período estudado. No Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE-SP), foram encontrados 126 municípios que, em 2013, haviam realizado pagamentos a uma das cinco empresas em estudo. Também foram realizados pedidos de informação, com base na Lei nº 12.527/2011 (Lei de Acesso à Informação), junto aos Tribunais de Contas dos outros 25 estados do País e do Distrito Federal, sendo que apenas oito deles (Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Santa Catarina e Sergipe) atenderam à solicitação de maneira satisfatória. Os demais ou indeferiram o pedido de informação (Ceará, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Roraima e Tocantins) ou nem sequer responderam (demais estados).

Após a realização do cruzamento dos dados obtidos com as diversas estratégias de coleta acima descritas e, considerando exclusivamente as cinco empresas objeto do estudo, os resultados foram organizados em tabelas que consideram: o número de municípios que adotaram o sistema de ensino privado de cada uma das empresas; o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do conjunto dos municípios; os estados com maior número de municípios que adotaram os respectivos sistemas privados de ensino e, ainda, se os municípios possuíam ou não Sistema Municipal de Educação e Plano Municipal de Educação.

Desta forma, buscou-se evidenciar: 1 – perfil socioeconômico dos municípios que se constituem em um mercado educacional; 2 – características organizacionais desses níveis de governo que possam guardar relação com a adesão a tais sistemas privados. A seguir apresentam-se as informações.

Pela Tabela 1, fica evidente que a empresa com maior presença identificada dentre os municípios é o Grupo Positivo – com 66,36%. Destaca-se que esta empresa foi a única que atendeu à solicitação desta pesquisa em relação ao envio da listagem de todos os municípios do Brasil que, em 2013, adotavam o seu sistema de ensino. Tal informação certamente influi na percepção da inserção das empresas junto às redes públicas de ensino. No entanto, se compararmos a distribuição das empresas considerando como universo os dados decorrentes das informações coletadas junto à Undime e junto aos TCEs, excluindo a listagem fornecida pela empresa Positivo, a

**Tabela 1 - Municípios identificados que adotaram sistema privado de ensino em 2013, por empresa**

<b>Empresas / Sistemas</b>	<b>Municípios adotantes</b>	<b>%</b>
Grupo Positivo / SABE	225	66,37
Pearson / NAME	65	19,17
Abril Educação / Anglo	23	6,78
Objetivo / SOME	20	5,89
Santillana / Uno Público	6	1,76
<b>Total</b>	<b>339</b>	<b>100</b>

Fonte: Os autores com base nos dados coletados junto à UNDIME, TCEs, informações institucionais das empresas.

porcentagem de atuação da mesma em relação ao total passa a ser de 53%, ou seja, continua sendo majoritária, ainda que em menor escala.

Outra perspectiva importante de análise é a identificação do perfil socioeconômico dos municípios adotantes dos diferentes sistemas de ensino. Dos 339 municípios identificados, 324 (95,57% do total) têm IDHM médio, alto ou muito alto. Além disso, no universo analisado, não há município com IDHM muito baixo que tenha adotado qualquer dos sistemas estudados e também não há municípios com IDHM baixo com identificação de que tenha comprado sistema privado de ensino das empresas Objetivo e Santillana.

**Tabela 2 - Estados com maior número de municípios que adotaram sistema privado de ensino em 2013 por empresa**

<b>Empresa/Estado</b>	<b>SP</b>	<b>SC</b>	<b>PR</b>	<b>MG</b>	<b>Outros</b>	<b>Total</b>
Positivo/SABE	53	37	36	32	67	225
Pearson/NAME	59	0	0	01	05	65
Abril Educação/Anglo	22	0	0	0	01	23
Objetivo/SOME	19	0	0	0	01	20
Santillana/Uno	06	0	0	0	0	06
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>37</b>	<b>36</b>	<b>33</b>	<b>74</b>	<b>339</b>

Fonte: Os autores com base nos dados coletados junto à UNIDIME, TCEs, informações institucionais das empresas

O Estado de São Paulo possui o maior número de municípios identificados que adotaram sistema privado de ensino para as escolas públicas, fornecidos pelas empresas pesquisadas. São 159 municípios, o que representa 46,9% do total de municípios identificados nesta pesquisa, condição explicada em parte pelo fato deste tipo de inserção do setor privado ter tido início justamente em São Paulo (ADRIÃO et al., 2009) e em parte pela maior disponibilidade de dados sobre este Estado, dada a maior transparência do TCE-SP. Santa Catarina, Paraná e Minas Gerais com, respectivamente, 37, 36 e 33 municípios também apresentam incidência importante de municípios que adotaram sistemas privados de ensino das referidas empresas. Tais dados evidenciam que as empresas aqui estudadas concentram suas atividades principalmente nas regiões Sudeste e Sul, não por acaso as regiões que têm a maior porcentagem de participação no Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, respectivamente 55,4 e 16,2%.

Buscou-se trabalhar com indicadores que permitissem analisar a adoção de sistemas privados de ensino também em relação ao funcionamento da gestão municipal, para o que foram considerados: existência ou não de Plano Municipal de Educação e sistema municipal de educação próprio. Os dados evidenciam que, dos 339 municípios pesquisados, 208 municípios (61,35%) possuíam Plano Municipal de Educação no ano de referência da pesquisa (2013), enquanto aproximadamente 38,64% não o tinham elaborado.

Em relação ao segundo indicador, a presença de sistema municipal de educação próprio, que possibilita aos municípios maior grau de autonomia na definição da política educacional local, é possível verificar na Tabela 3 que apenas no caso do grupo Positivo/SABE a presença de municípios com sistemas próprios de ensino supera significativamente aqueles que estão vinculados aos respectivos sistemas estaduais.

**Tabela 3 - Número de municípios com sistema privado de ensino, em 2013, e sistema próprio de educação, por empresa**

	Nº de Municípios	Com sistema municipal	Integrado ao sistema estadual
Positivo/SABE	225	139	86
Pearson/NAME	65	34	31
Abril/Anglo	23	12	11
Objetivo/SOME	20	4	16
Santillana/Uno	6	0	6
Total	339	189	150

Fonte: Os autores com base nos dados coletados junto à UNIDIME, TCEs, informações institucionais das empresas.

Do conjunto para o qual localizamos informações, os 55,75% dos municípios possuem sistema próprio, ou seja, do ponto de vista da organização político-administrativa, não depende dos governos estaduais ou federal para definir as diretrizes da educação municipal, desde que respeitadas as normas vigentes. Dentre aqueles que adotam o sistema Positivo, pouco mais de 60% têm sistema próprio de educação. No caso dos municípios atendidos por Pearson/Name e Abril/Anglo, praticamente metade tinham constituído sistema municipal próprio no período da pesquisa. Já os municípios que adotaram os sistemas Objetivo/Some e Santillana/Uno destoam, já que a maioria destes não possui sistema próprio e continuam vinculados ao sistema estadual.

### Considerações

O levantamento de informações evidenciou que a educação pública cresce como nicho de mercado aos olhos de grupos ou *holdings* que atuam no setor financeiro, o que se verifica, sobretudo pelos investimentos e diversificação de produtos oferecidos aos gestores públicos e, ainda, pelas negociações envolvendo grandes corporações.

Ao concluirmos o trabalho, observou-se que a empresa com maior presença identificada dentre os municípios é o Grupo Positivo – com 66,37% dos municípios que adotam sistemas privados de ensino, ou 225 de um total de 339 municípios.

Dos 339 municípios identificados, 324 (95,57% do total) têm IDHM médio, alto ou muito alto. Apesar das dificuldades na coleta de dados, no universo analisado não há município com IDHM muito baixo que tenha adotado qualquer dos sistemas estudados e também não há municípios com IDHM baixo que tenham comprado sistema privado de ensino das empresas Objetivo e Santillana. Os dados evidenciam que dos 339 municípios pesquisados, 208 municípios (61,35%) possuíam Plano Municipal de Educação no ano de referência da pesquisa (2013), enquanto aproximadamente 38,64% não o tinham elaborado.

Dentre os municípios pesquisados 55,75% possui sistema próprio de ensino. A presença de sistemas próprios enseja, ao menos em tese, uma maior democratização da gestão local da educação, sobretudo através da criação dos respectivos conselhos municipais de educação e de uma maior autonomia local na deliberação das políticas educacionais. No caso de 189 municípios registrados neste estudo, tal condição,

hipoteticamente mais democrática, não é obstáculo à incursão do setor privado na definição de rotinas e currículos.

A análise aqui empreendida, que passou pela caracterização do processo de financeirização e mercantilização da educação no Brasil, chegando à descrição de um de seus principais propulsores – a disseminação da venda de sistemas privados de ensino aos municípios – deve, portanto, ser analisada também em seu aspecto jurídico. Nesse enfoque, questionam-se as violações a direitos educacionais que decorrem dessas opções de políticas públicas, sejam violações indiretas, como as resultantes do repasse de recursos públicos escassos para o lucro dessas empresas, sejam violações diretas, decorrentes da imposição de modelos educacionais a escolas e professores ou ainda ao conteúdo eventualmente inadequado dos materiais e serviços adquiridos.

Há, portanto, duas vertentes a serem perseguidas: continuar o estudo e descrição desse fenômeno de privatização da educação básica no Brasil e, ao mesmo tempo, mobilizar a sociedade e o campo acadêmico, com a participação do sistema de justiça e dos demais órgãos de controle, para que se fortaleçam os canais de participação e a capacidade de escolas públicas, professores e comunidades escolares decidirem diretamente sobre seus projetos político-pedagógicos.

### Referências Bibliográficas

ADRIÃO, T. et al. **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação.** Relatório de pesquisa, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=sistemas-de-ensino-privados-na-educacao-publica-brasileira-consequencias-da-mercantilizacao-para-o-direito-a-educacao>

ADRIÃO, T. et al. **Private Systems of Education in Brazilian public education: consequences of commodification for the right to education.** Research Report. 2015.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. O. G.; BORGHI, R.; ARELARO, L. R. G. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação & Sociedade.** Campinas, SP; v. 33, 2012, p. 533-549

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R. e ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade.** Campinas, SP; v.30, n.108, 2009, p. 799-818.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm)>. Acesso em: 10 de março de 2016.

FOSTER, J.B. The Financialization of Capital and the Crisis. **Monthly reviewan independent socialist magazine.** Volume 59, Issue 11 (April), 2008. Disponível em: <<http://monthlyreview.org/2008/04/01/the-financialization-of-capital-and-the-crisis/>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2015.

TOMASEVSK, K. Human Rights obligations: making education available, accesible, acceptable and adaptable. *Right to Education n° 3. SIDA*; Raoul Wallenberg Institute of Human Rights and Humanitarian Law: Gothemburg, 2001.

XIMENES, S. B. Padrão de qualidade do ensino: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica. 2014. 424f. Tese [Doutorado em Direito do Estado] – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

### Sites consultados

SANTILLANA. Disponível em: <<http://www.santillana.com/pt/pagina/compania-global/>>. Acesso em 14 de fevereiro de 2015.

ABRIL EDUCAÇÃO. Dados Societários. Disponível em: <[http://www.abrileducacao.com.br/dados\\_societarios.html](http://www.abrileducacao.com.br/dados_societarios.html)>. Acesso: em 28 de novembro de 2014.

PEARSON. Disponível em: <http://portal.pearson.com.br/portal/pearson/sobre-nos/historia/>. Acesso em 15 de dezembro de 2014.

PEARSON FOUNDATION. Disponível em: <<http://www.pearsonfoundation.org>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2014.

SISTEMA ANGLO DE ENSINO. Disponível em: <<http://www.sistemaanglo.com.br/Paginas/Sobre-Anglo/Sobre-o-anglo-assessoria-pedagogica.aspx AED61EC7>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2015.

EDITORA POSITIVO. Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/aprende-brasil.html>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2015.

NETNAME. Disponível em:<<http://www.netname.com.br/>>; Acesso em: 12 de fevereiro de 2015.

SISTEMA UNO. Disponível em: <<http://www.sistemauno.com.br>>. Acesso em: 28 de novembro de 2014.

OBJETIVO SOME. Disponível em: < <http://www.objetivo.br/some/>>. Acesso em: 28 de novembro de 2014.





# O DIRETOR DE ESCOLA E O AVANÇO DO USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS: O ENCONTRO DE GERAÇÕES

Nathália Suppino Ribeiro de Almeida<sup>22</sup>

## Introdução

A Gestão Escolar tem representado, cada vez mais, um assunto bastante debatido no meio educacional com vistas à promoção de estratégias que incentivem a ampliação do acesso e a democratização da escola pública. Tendo isso em vista, o presente estudo partiu do interesse pela investigação sobre a importância do papel desempenhado pelo diretor de escola em prol da promoção de estratégias a partir da compreensão sobre como se produz sua subjetividade a respeito do uso das novas tecnologias pelos alunos. Partimos da pressuposição de que o discurso favorável ao uso das tecnologias pode ser encontrado nos enunciados de diversos diretores, mas contemplam teor denegatório em que o enunciador procura reforçar a sua não aceitação aos recursos tecnológicos atuais ou que procuram apenas reforçar os discursos do poder público a que, muitas vezes, submetem-se como forma de protegerem seus cargos ocultando sua real opinião sobre o assunto e o conflito de gerações que circundam as relações travadas entre diretores e alunos.

A relevância do tema verifica-se, portanto, na importância da busca por melhorias para o ambiente escolar no sentido de torná-lo um local de formação cidadã em que se perceba a educação como um meio propagador da cultura, do aprendizado, da participação coletiva e do respeito mútuo a partir de sua democratização mediante a efetivação de um modelo de gestão capaz de garantir que o aluno se forme um cidadão plenamente consciente de seus direitos, de seus deveres e da importância de seu papel na sociedade mediante o uso adequado dos recursos tecnológicos.

## Considerações sobre gestão escolar e democracia no Brasil

O atrelamento dos conceitos de gestão escolar e democracia no Brasil é proveniente de batalhas nacionais históricas pela busca de melhores condições de vida a partir da supremacia da soberania popular sobre os interesses particulares de governos ditadores que vigiam ainda na década de 1980, contexto em que foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que compilou esses anseios em um texto arrojado e comprometido com a ampla defesa dos direitos e bem-estar social (LUIZ; SILVA; GOMES, 2012).

As inovações trazidas pela promulgação da Constituição Federal de 1988 foram parte importante dos rumos tomados em toda a nação, o que não poderia ser diferente na escola. O artigo 206 da Carta Magna Brasileira designou o instituto da “gestão democrática da educação”, promovendo não apenas um novo conceito sobre as formas de se gerir a escola como também, o surgimento de relações de poder supostamente repaginadas em torno da necessidade da democratização e participação no âmbito escolar, a serem propiciadas pelo diretor de escola (LIMA, 2007).

---

<sup>22</sup> Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Observe-se que as novas diretrizes constitucionais não apenas demandaram novas posturas do diretor, como também, novos resultados, ou seja, com a supremacia dos Princípios Constitucionais arraigados na Democracia, Soberania Popular, Dignidade Humana, Primazia dos Direitos Humanos e Sociais e muitos outros, passou-se a esperar do diretor, resultados vertidos para essas bases, ou melhor, que tivessem como escopo, a garantia da manutenção e proteção desses direitos tanto para alunos e seus familiares quanto para todos os demais membros que compõem o corpo escolar (SILVA, 2012).

A gestão escolar democrática se revela, portanto, como um modelo de gestão consubstanciado na participação da comunidade tanto na elaboração e planejamento das políticas educacionais quanto na tomada de decisões a respeito dos mais diversos assuntos, sejam eles conflituosos ou não. Segundo essa concepção, professores, funcionários, alunos e familiares são parte indispensável das discussões acerca das questões atinentes à escola de qualquer ordem (seja financeira, organizacional, estrutural, etc.); fato que presume que sejam estabelecidas normas também construídas a partir da manifestação coletiva (RISCAL, 2009).

Nessa perspectiva também, se enquadra a questão da ampliação do acesso e inclusão digital como parte indissociável dos processos de democratização da educação, mas que, inclusive em razão das características e contexto em que a subjetividade dos diretores vinha se produzindo até então, deixou, por vezes, de ser analisada como elemento que poderia compor a melhoria da educação que era oferecida favorecendo o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem das gerações atuais e passando a ser compreendida como oponente desses processos.

### **A construção do conhecimento pedagógico e o diretor de escola**

Educando e educador têm se revelado sujeitos ativos em sua socialização, atores sociais que se deslocam no contexto da produção de sua subjetividade resignificando seus discursos de acordo com as relações em que se inserem ou em que passam a se inserir. Diferente do que se via em períodos históricos que antecedem o atual, em que a subjetividade em menção produziu-se também no contexto das opressões e imposições políticas instaladas em prol da legitimação de hegemonias minoritárias que se preocupavam apenas em manter a situação vigente como forma de garantirem sua permanência no controle do poder.

O conhecimento pedagógico é, portanto, multidisciplinar, dinâmico, diversificado, o que torna o educador, assim compreendido também o diretor de escola, um ser em constante transformação justamente por estar permeado por elementos diversos que não apenas os técnicos e profissionais, como por exemplo, o contexto histórico em que se inserem as características econômicas, sociais e familiares da comunidade em que se localiza o estabelecimento educacional em que exerce suas funções, suas condições sociais, as condições sociais de seus alunos, financeiras, familiares. Cada um dos itens mencionados representa fator relevante não apenas junto aos atos praticados pelo diretor em suas funções, mas também na seleção das informações que incorpora para a construção de seu próprio conhecimento e de sua atuação.

Tendo esse contexto em vista, a implementação da democratização escolar pelos atos do diretor de escola tornou-se uma aspiração por vezes idealizada que, por essa razão, pode deixar de produzir os efeitos esperados em um modelo de educação democrática; estando nesse contexto, o uso dos recursos tecnológicos pelos alunos na atualidade. Como bem preceitua Foucault (1986), o sujeito é fruto das relações de poder que se estabelecem no seio do grupo em que se insere. Daí que, em sendo o caráter

clientelista e elitista da educação, fruto das relações de poder estabelecidas, as dificuldades de se democratizar a educação encontra seu maior e principal obstáculo justamente nos sujeitos que compõem as instituições educacionais no país, posto que, na maior parte das vezes, formados sobre bases antidemocráticas que deixaram resquícios na maneira como se produziram as subjetividades dos diretores que as vivenciaram acerca da importância de se adaptar o uso das tecnologias em benefício da educação e na forma como seu conhecimento sobre o assunto se constituiu.

### **O diretor de escola e a produção de subjetividade: os discursos acerca do uso das tecnologias e o conflito de gerações**

Para a realização da discussão proposta, tratamos da gestão escolar como uma prática de cunho social oriunda do confronto entre a maneira como se produz a subjetividade do diretor de escola e suas concepções acerca do que considera como democrático, cotejando-se esses elementos com as articulações teóricas estudadas em torno da busca por um resultado final capaz de retratar os desafios identificados a partir da abordagem exposta (JUNQUILHO, ALMEIDA, SILVA, 2012).

Os atos de gestão escolar não ocorrem de maneira isolada, desatrelada dos caracteres sociais, históricos e culturais que permeiam as vivências do gestor. Dito de outra forma, tratar da gestão escolar de maneira isolada, como se a escola fosse apenas um espaço de reprodução e transmissão de normas e informações pré-estabelecidas sem qualquer relação com a questão histórica, social ou cultural (o que inclui o uso dos recursos tecnológicos na atualidade), significa desconsiderar a importância do sujeito como construtor de seus próprios conhecimentos e como ser dotado de autonomia capaz de propiciar a convivência das diversidades e do respeito mútuo (RISCAL, 2009).

O diretor de escola tem sua subjetividade produzida a partir das características do meio em que se insere e das relações de poder que se estabelecem em torno de suas vivências, sejam no campo familiar, pessoal ou profissional; o que significa que os traços subjetivos do diretor se refletem diretamente nos atos de gestão da escola. O diretor se vê em meio à necessidade de construir estratégias que o legitimem como tal, o que pode tornar ainda mais afloradas as características que compõem sua subjetividade, especialmente no que se refere ao que incorporou sobre poder e as formas de manter sua supremacia sobre os sujeitos sob sua tutela profissional (FOUCAULT, 1986).

A maneira como se produz a subjetividade do diretor de escola acerca do uso das novas tecnologias pelas atuais gerações integra suas práticas diárias, orientando seus atos em sentido contrário ou favorável a tal utilização. Com o intuito de investigarmos a produção em menção, realizamos entrevistas gravadas, semiestruturadas, junto a diretores da rede pública municipal da cidade de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, Brasil para a obtenção de análise de seus enunciados a respeito do assunto em tela. Para fins deste estudo, apresentamos a entrevista realizada com o sujeito que chamamos *Diretor A* que, apesar do perfil diferenciado para um diretor de escola em razão de possuir formação em três cursos superiores, sua liderança entre os professores e funcionários é visível.

No contexto da entrevista realizada junto ao Diretor A, o *eu* referido pelo sujeito em seus enunciados refere-se ao lugar de quem fala, ao lugar que ocupa o enunciativo. Este eu, no caso, se trata de um diretor de uma escola pública municipal de ensino fundamental da rede municipal de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, Brasil, com

tempo de carreira como diretor de escola superior a 15 anos<sup>23</sup>. Iniciou sua vida profissional como professor e depois assumiu o cargo de diretor em uma das maiores escolas de ensino fundamental da cidade. Da leitura de parte da entrevista realizada, notamos que o entrevistado apresenta um discurso de frustração acerca das novas gerações como podemos notar no trecho a seguir:

(entrevistadora) “O que o senhor pensa sobre a escola pública?”

(entrevistado) “(...) Eu acho o seguinte: se não forem tomadas medidas sérias, em breve, nós vamos ter problema de gerações, porque educação não se resolve em décadas, são gerações. Nós vamos ter essa geração que está totalmente danificada, e nós vamos ter mais uma ou duas pela frente nas mesmas condições.”

O discurso em menção se produz a partir de fatores que se encontram na subjetividade do entrevistado, produzindo-a a partir da construção desta visão de menor otimismo em torno das atuais e futuras gerações. Inicialmente, identificamos um possível conflito de gerações em que as mais antigas tendem a enunciar um discurso depreciativo sobre as mais novas. As transformações históricas e sociais ocorridas a partir da década de 1980 refletiram-se não apenas no ordenamento jurídico brasileiro como também, no comportamento da sociedade, que atravessou os desmandos oriundos de governantes autoritários através de conflitos sociais que culminaram na ampliação da busca pela democratização no país. Ocorre que, gerações que vivenciaram o período histórico vivenciado pelo entrevistado, foram marcadas pelo apego à hierarquia, à valorização do poder, aos títulos, aos cargos, aos resultados em avaliações externas e ao autoritarismo. Em contrapartida, as gerações surgidas a partir da década de 1990 parecem caracterizar-se por posturas mais individualistas, imediatistas e pela pouca importância que conferem à hierarquia nas relações.

Assim, os conflitos surgem à medida que gerações mais antigas procuram corrigir as mais novas a partir de seus próprios parâmetros que, conforme acima indicado, são divergentes daqueles que norteiam os comportamentos dos mais jovens em razão das transformações histórico-sociais que os envolvem. Uma das principais características do conflito de gerações referido está no avanço tecnológico atual, ou seja, o entrevistado enuncia que o uso de aparelhos eletrônicos como celulares e computadores, por exemplo, é parte responsável por retrocessos na nova geração. Vejamos:

(entrevistadora) “O que o senhor pensa sobre os alunos?”

(entrevistado) “Pra mim, é uma geração perdida. (...) Eles se comunicam através de celular, notebook, computador, “kkk” “heheh”, palavras erradas... quer dizer, não há um aprimoramento cultural. Eu acho que a tecnologia é tão importante na vida do ser humano, nesse ponto ela precisaria se aprimorar, pra não ficar uma geração da tela, que é a geração da “telinha” e da tela... pode observar que qualquer criança e adolescente hoje não brinca mais, não conversa com os amigos, não tem relações sócioafetivas.”

As gerações nascidas a partir do ano dois mil, principalmente, nasceram e cresceram em ambiente digital, conectados à internet e às tecnologias portáteis, fazendo uso desses instrumentos para inúmeras atividades, inclusive a comunicação. A utilização dos meios tecnológicos implica na produção de novos comportamentos sobre seus usuários que, por sua vez, passam a realizar diversas tarefas simultaneamente, porém com menor poder de concentração em cada uma delas, já que para realizar uma,

---

<sup>23</sup> Foram selecionados sujeitos com mais de 15 anos de experiência no cargo de diretor escolar para que fosse possível observarmos as características oriundas do contexto dos antecedentes históricos em que se produziram suas subjetividades.

o indivíduo interrompe a outra e assim sucessivamente; diferente do que ocorre entre as pessoas da geração do entrevistado, caracterizada pela concentração e por uma linguagem desprovida do imediatismo observável nas gerações mais novas. Essa utilização constante das tecnologias e a maneira como se comportam, é parte da rotina dessas gerações e ocasionam uma disparidade visível e conflitante entre a geração dos alunos e a do entrevistado, haja vista pertencerem a momentos históricos, sociais e tecnológicos diversos.

### **A experiência uruguaia sobre o uso das tecnologias digitais: uma inspiração para a educação brasileira**

O Uruguai, país que confronta o Brasil ao sul de seu território, a partir de uma iniciativa surgida no ano de 2007, instituiu o chamado Plano Ceibal, através do qual entregou computadores portáteis para cada um dos alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas de seu território, além de garantir o acesso à internet em todas essas instituições e aumentar o número de centros de acesso e compartilhamento digital. A perspectiva pedagógica que fundamenta o Plano Ceibal contempla um projeto ousado e diverso do que corriqueiramente tem sido aplicado pelos educadores da atualidade não apenas no Uruguai, mas em outros países como o Brasil, por exemplo. Suas bases se destacam pelo interesse na adaptação da tecnologia à educação sem que para tanto, ocorra a substituição dos materiais costumeiramente utilizados em cada instituição, e sim, o estímulo aos processos de ensino e aprendizagem através dos recursos tecnológicos como estratégia complementar às estratégias pedagógicas aplicadas (CONTI, 2012).

Não bastasse isso, ao levarem para suas casas, os computadores recebidos através do projeto, os alunos terminam por introduzir o grupo familiar no contexto do plano, envolvendo suas famílias nos assuntos que lhe são inerentes, como por exemplo, as atividades que realizam mediante o uso do equipamento e sua responsabilidade sobre a guarda e cuidado do mesmo. Estas práticas aproximam as famílias da escola à medida que as tornam mais interessadas no andamento do processo educacional de seus filhos e fortalecem o processo de democratização da escola pública através do modelo de gestão democrática (RISCAL, 2009).

Fundamentando-se nessas prerrogativas, o projeto Ceibal terminou por instalar um projeto que primou pela inclusão social através do uso de recursos tecnológicos no contexto da educação desafiando os profissionais da educação a buscarem pela adaptação da tecnologia à educação em prol da formação de um cidadão crítico e reflexivo, capaz de partilhar de seus princípios e conhecimentos junto de toda a sociedade. No contexto deste estudo, o desafio mencionado acima permanece e dirige-se ao diretor de escola que em dados momentos e por questões diversas que compõem a sua subjetividade, deixa de compreender o que pode ser positivo no uso das tecnologias aplicadas à educação. Nesse caso, sua atuação tende a afastar os alunos dessas estratégias pedagógicas quando dispõe de mecanismos que poderiam incentivar o aprendizado a partir das tecnologias em menção, como por exemplo, a realização de projetos com essa temática em sua escola e a construção de um currículo do qual a tecnologia seja parte cotidiana e adequada aos processos de ensino e aprendizagem (CONTI, 2012).

## Algumas considerações

Na maior parte das vezes, o trabalho do diretor de escola firma-se como uma atividade profissional árdua em razão dos insuficientes investimentos governamentais que recebe, da falta de estrutura física e intelectual que o permeia e da insuficiente remuneração que lhe é conferida. Tanto que grande parte dos profissionais terminam por perder sua motivação em vista das profundas decepções com que se depararam ao longo de sua carreira, especialmente, a desvalorização e o desprestígio de seu labor. Talvez esse sistema é que tenha conferido um viés capitalista à educação, considerada, hoje, pela maior parte da sociedade, como uma mercadoria barganhada em relações de consumo. De toda forma, não podemos nos esquecer de que o trabalho exercido pelo diretor se trata de atividade extremamente gratificante e ensejadora da concretização de relações das quais emanam benefícios capazes de superar os pontos negativos da profissão.

Nesse aspecto, o discurso depreciativo sobre as novas gerações apresentado pelo entrevistado *Diretor A*, carrega consigo as marcas de conflitos históricos, sociais, familiares que, por sua vez, ocorrem no espaço escolar que pouco se modificou ao longo dos anos, cabendo então, aos membros da escola a elaboração de estratégias destinadas a tornar as aulas e conteúdos mais atrativos a partir da compreensão dos elementos que compõem a realidade do aluno e suas características pessoais para que seus valores e cultura sejam considerados. A falta de empatia entre a experiência oriunda da maturidade das gerações mais vividas e a gama de conhecimentos e acesso tecnológico das gerações mais jovens pode impactar de forma negativa a efetivação dos preceitos do modelo de gestão democrática, à medida que cerceia a complementação entre uma e outra e a convivência através do respeito mútuo e da participação coletiva com menos competitividade ou imposições.

## Referências bibliográficas

- CONTI, Celso Luiz Aparecido, RISCAL, Sandra Aparecida, SANTOS, Flávio Reis dos . **Organização escolar- da administração tradicional à gestão democrática**. São Carlos: EdUFSCar, 2012. 105 p. - (Coleção UAB - UFSCar);
- FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- \_\_\_\_\_, Michel. *Microfísica do Poder*. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- LIMA, Máriton Silva. Direitos humanos, direitos e garantias fundamentais individuais e coletivos . **Jus Navigandi**, Teresina, ano 11, n. 1300, 22 jan. 2007. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/9416/direitos-humanos-direitos-e-garantias-fundamentais-individuais-e-coletivos>>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- LUIZ, M. C.; SILVA, F.C.; GOMES, R.M. **Participação e democracia na gestão da escola pública: mito ou realidade?**. *Teoria e Prática da Educação*. v. 15, n. 2 (2012).
- PLAN CEIBAL. Un espacio para el encuentro. Disponível em: <http://www.ceibal.edu.uy/>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- RISCAL, Sandra Aparecida. *Gestão democrática no cotidiano escolar*. São Carlos, EdUFSCar, 2009.
- RISCAL, Sandra Aparecida. **Gestão democrática no cotidiano escolar**/Sandra Aparecida Riscal – São Carlos: EdUFSCar, 2009. P.117 (coleção UAB-UFSCar);
- SILVA, Flávio Caetano da. **Políticas Públicas em educação: gestão educacional e democratização em Hortolândia**. São Paulo: Editora e Gráfica Rettec, 2012. 259 p.
- SILVA, Flávio Caetano da; LUIZ, Maria Cecília. **Gestão da Educação Básica**. EDUFSCAR. São Carlos. São Paul

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Helenise Sangoi Antunes

Julia Bolssoni Dolwitsch

Elizandra Aparecida Nascimento Gelocho

Débora Ortiz de Leão

Thaís Virgínea Borges Marchi <sup>(24)</sup>

A intenção desse artigo é problematizar algumas questões sobre a formação continuada de professores pertencentes ao ciclo de alfabetização<sup>25</sup> utilizando como cenário o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/SEB/MEC). Para uma melhor organização optou-se inicialmente por fazer uma breve contextualização teórica sobre a formação continuada de professores e posteriormente apresentar algumas ações e resultados do Programa no contexto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No âmbito da UFSM o Programa é coordenado pela Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes, em parceria com o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA)<sup>26</sup>.

## Contextualizando a Formação Continuada de Professores

A formação continuada de professores está relacionada a um conjunto de características que, segundo Imbernón (2010) deveriam ser consideradas ao se pretender transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa. Em função desse objetivo, é importante que se encare a formação continuada como uma forma de atualização e de aprofundamento de conhecimento necessários às práticas profissionais, em decorrência dos rápidos e intensos avanços científicos, bem como das novas formas de pensar questões pedagógicas e didáticas e novas formas de abordar aspectos dos fundamentos da educação escolar. No âmbito da formação de professores, a denominação de formação continuada cobre, de acordo com Gatti (2014, p.3),

(...) um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados, com duração prevista e organização formal, até iniciativas que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores, ocupando as horas de trabalho coletivo na escola, ou se efetivando como trocas entre pares, oficinas, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula. Cobre programas formativos realizados de modo presencial, semipresencial ou à distância.

Sendo assim, a atualização permanente é condição necessária, não só pelas “mudanças no campo das tecnologias educacionais, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais”, mas também porque os processos socioculturais produzidos pelas

<sup>24</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

<sup>25</sup> O termo *ciclo de alfabetização* é adotado nos cadernos de formação do PNAIC (2013) como denominação que confere sentido ao período de 600 dias letivos que compõe os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.

<sup>26</sup> O Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização é coordenado pela Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes, desenvolvendo pesquisas na área de formação de professores, alfabetização, educação rural e (auto)biografia.

gerações atuais geram novas linguagens, formas de ver o mundo, comportamentos e hábitos (GATTI, 2014, p.3) que precisam ser compreendidos pelos professores continuamente. Converte para essa situação a importância de se refletir sobre os aspectos já alertados pelas evidências da teoria e da prática formadora: (...) um clima de colaboração entre os professores, (...) uma organização minimamente estável nos cursos (...) a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam em maneiras de pensar e agir diferentes (IMBERNÓN, 2010, p.32).

Para que tais aspectos sejam contemplados, é preciso que os professores participem desde o planejamento da formação, sua execução e o processo de avaliação dos seus resultados e que sua voz seja respeitada. Assim como, ao “introduzir certas formas de trabalho na sala de aula é fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo” (IMBERNÓN, 2010, p.32). Conhecer essas e outras evidências acumuladas sobre a formação continuada de professores é importante para analisarmos os erros e acertos e reconhecermos o que nos resta conhecer e avançar (IMBERNÓN, 2010).

Para compreender melhor a ênfase dos referenciais que nos informam sobre a formação continuada, um estudo desenvolvido por Gatti (2008) apresenta a diversidade de práticas de formação continuada desenvolvidas em diferentes estados e municípios brasileiros, as modalidades por meio das quais são implementadas e os processos de monitoramento e avaliação empregados. Com base na literatura disponível a respeito do assunto a Fundação Vitor Civita e a Fundação Carlos Chagas (2014) publicaram um estudo que aponta duas amplas abordagens de formação continuada que se evidenciaram nas últimas décadas: abordagens de formação continuada centrada na figura do professor e abordagens de formação continuada centrada no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas. No interior da abordagem centrada no professor encontram-se estudos que enfatizam uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos; a compensação dos déficits da formação inicial e a atualização em função de novos temas sociais; e os ciclos de vida profissional. Na abordagem centrada no desenvolvimento das equipes escolares e escolas encontram-se dois subgrupos: aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico (CP) o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola e aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação contínua e permanente (FVC, 2014). O cenário explicitado demonstra as vertentes existentes, algumas das quais adotadas em maior ou menor grau pelas políticas de formação continuada nos últimos trinta anos, uma vez que não se tratam de modelos excludentes.

### **Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

O Programa de formação continuada PNAIC foi instituído pelo Governo Federal no ano de 2012, tendo como um dos objetivos assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, de acordo com a Meta 5<sup>27</sup> do Plano Nacional de Educação (PNE).

Para o desenvolvimento do Programa o Ministério da Educação (MEC) conta com a parceria de 38 Instituições de Ensino Superior (IES) do país, as quais são responsáveis em realizar a formação continuada aos professores alfabetizadores que integram o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º Ano) e em turmas multisseriadas e multietapas, de forma articulada com as demais instâncias representativas do setor educacional. Como ações extensionistas, o PNAIC iniciou suas atividades no final do ano de 2012 e início de 2013 com a área de Alfabetização e Linguagem, em 2014, a formação contemplou a área da Alfabetização Matemática, em 2015 deu-se início ao trabalho interdisciplinar em que está previsto a

---

<sup>27</sup>Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.



continuidade. A formação continuada dos professores está sendo desenvolvida por meio da utilização de conteúdos e metodologias específicas e diferenciadas de acordo com o contexto de cada região.

Para a realização das formações o MEC organizou a equipe de trabalho, assim estabelecida: Coordenador Geral e Coordenadores Adjuntos<sup>28</sup>, Professores Formadores<sup>29</sup>, Supervisores Pedagógicos<sup>30</sup>, Coordenador Local<sup>31</sup>, Orientadores de Estudo<sup>32</sup>, Professores Alfabetizadores<sup>33</sup>; estes perfis são cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). Além destes perfis, está prevista uma Equipe de Apoio à Coordenação do Programa, lócus estratégico que fica a cargo de cada IES, ter ou não, pois o mesmo é específico para dar assessoria à Coordenação Geral e Adjunta no desenvolvimento das ações estabelecidas pelos documentos norteadores.

No Rio Grande do Sul essa formação vem sendo desenvolvida sob a responsabilidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Na edição 2012/2013, as ações do PNAIC, sob responsabilidade da UFSM, na área de Alfabetização e Linguagem, contemplaram a formação de 8.600 professores alfabetizadores da rede pública municipal e estadual do RS, 541 professores orientadores de estudo e 20 professores formadores com a participação de 325 municípios que fizeram adesão ao PACTO em 2013. No ano de 2014, na área de Alfabetização Matemática<sup>34</sup>, a Universidade Federal de Santa Maria contemplou aproximadamente a formação de 8.143 professores alfabetizadores da rede pública municipal e estadual do RS, 552 professores orientadores e 42 professores formadores com a participação de 324 municípios. No ano de 2015, com o início do trabalho interdisciplinar, participaram do programa aproximadamente 8.143 professores alfabetizadores, 546 orientadores de estudos e 20 professores formadores com a participação de 332 municípios. Para 2016 a previsão é que se mantenham os dados e ocorra a adesão dos municípios que não o fizeram nas etapas anteriores.

A UFSM como agente formadora se integra e se compromete a dar continuidade às ações de formação continuada aos professores, das redes municipais e estaduais, a partir de metodologias específicas e diferenciadas, que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, abordando os direitos de aprendizagem das crianças, os processos de avaliação e o acompanhamento da sua aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, fortalecendo as identidades sociais e individuais. O Programa vem sofrendo algumas críticas, em função de trazer em seu nome o termo “Idade Certa”, no entanto as discussões propostas nos cadernos de formação e nos encontros organizados pela coordenação pedagógica, possibilitam uma reflexão mais ampla e flexível sobre currículo, propondo que a alfabetização seja vista como um ciclo e não como algo fixo e imutável. Dessa forma, o ciclo de alfabetização não acaba aos oito anos de idade, visto que, cada criança precisa ter o seu tempo para estar alfabetizada.

As formações do PNAIC têm como objetivo abordar e discutir referenciais teóricos e metodológicos que envolvem as necessidades enfrentadas pelos professores no dia a dia da

---

<sup>28</sup>O Coordenador Geral e Coordenadores Adjuntos são responsáveis por toda a equipe no sistema.

<sup>29</sup>Responsáveis por ministrar a formação dos Orientadores de Estudo.

<sup>30</sup>Responsáveis por coordenar, dar suporte/apoio às atividades pedagógicas, aos formadores, aos Orientadores de Estudo e à Coordenação Local.

<sup>31</sup>Profissional selecionado pela Secretaria de Educação, responsável por coordenar as atividades no município ou estado, no caso das Secretarias de Educação Estaduais.

<sup>32</sup>Responsáveis pela formação dos Professores Alfabetizadores pertencentes ao Ciclo de Alfabetização.

<sup>33</sup>Responsáveis diretos pela alfabetização das crianças em sala de aula.

<sup>34</sup>A Alfabetização Matemática pressupõe ações didáticas que integram diferentes áreas de conhecimento por meio do ensino de conceitos matemáticos (Caderno Didático 07, PNAIC, 2015).

Educação Brasileira. Ao possibilitar integração, troca de experiências, motivação, aprendizagem e parceria, espera-se que os professores em suas funções reflitam sobre suas ações e repensem suas práticas, adequando-se às reais necessidades de cada município. Para atender a esta demanda, o programa baseia-se em quatro eixos de atuação: formação continuada para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2012, p. 5).

Essa articulação, objetiva fornecer aos professores currículos inovadores, nos quais seja possível refletir e questionar os conhecimentos comuns, de modo a determinar uma reconstrução das práticas de maneira compartilhada. Os princípios da formação continuada que orientam as ações do PNAIC, são:

A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática [...]. A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor [...]. A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações [...]. O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender [...]. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (BRASIL, 2014, p. 11).

A formação continuada de professores deve ser uma ação contínua, que apresente ao professor formas de aperfeiçoamento crescente e contínuo, capacitando-o na melhoria de suas práticas. É reconhecida pelos professores a importância da continuidade do processo formativo, pois há no atual cenário educacional um movimento de reflexão e aproximação entre teoria/prática. Reiterado a partir de uma coleta de informações realizada pela equipe UFSM diretamente aos professores participantes na formação continuada do PNAIC/2015.

### **Avaliando ações do Programa: uma pesquisa do tipo *survey***

Durante as formações do PNAIC pela UFSM, foram realizadas algumas avaliações diagnósticas a partir da aplicação de pesquisa do tipo *survey*<sup>35</sup> aos professores participantes. Esta pesquisa foi organizada por uma Professora Supervisora<sup>36</sup> do Programa na IES e foi elaborada, em setembro de 2015, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento das atividades formativas promovidas pelo PNAIC desde o ano de 2013, apresentando como intenção verificar em que medida as atividades formativas desenvolvidas pelo PNAIC vão ao encontro dos cinco princípios da formação continuada que orientam as ações. Os resultados desta pesquisa foram utilizados para aperfeiçoar o trabalho pedagógico promovido a fim de potencializar as práticas educativas desenvolvidas. De acordo com o relatório da pesquisa, responderam ao *Survey*: 6.677 participantes entre Orientadores de Estudos, Coordenadores Locais e professores Alfabetizadores, a ferramenta foi configurada de forma aberta, disponibilizando ao fim de cada afirmativa um espaço para considerações, comentários, críticas e sugestões.

A afirmativa 1 fazia referência ao primeiro princípio que orienta as ações de formação continuada do PNAIC: “Acredito que as ações formativas implementadas mantiveram a ênfase na prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas”.

---

<sup>35</sup>Essa pesquisa foi realizada utilizando uma ferramenta do pacote corporativo do Google Drive - o Google Docs. Essa ferramenta é bastante utilizada para diagnósticos de opinião em pesquisas *survey* e também para verificação parcial de aprendizagem.

<sup>36</sup>Professora Pedagoga (UFSM) Mestre em Educação (UFSM) Sabrina Bagetti.

Considerando a resposta de 6.677 participantes verificou-se que 86,9% concordaram plenamente com a afirmativa 1, revelando que ao longo das edições do Pacto foram desenvolvidas ações formativas com ênfase em uma prática reflexiva, possibilitando articular práticas do cotidiano escolar com reflexões teóricas problematizadas ao longo das formações. Uma porcentagem equivalente a 11,7% dos participantes concorda, em parte, com essa afirmativa, 0,4 % não concordam nem discordam, 0,5 % discordam em parte e 0,5% discordam plenamente. Essas informações podem ser visualizadas no gráfico que segue:



Gráfico 1 – informações referentes à Afirmativa 1 da pesquisa realizada com os participantes do PNAIC UFSM no ano de 2015. Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados disponíveis na pesquisa do tipo *survey* (2015).

Em relação à afirmativa 2: “Percebo que a socialização, operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudos durante as formações, transcendeu momentos presenciais, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares”; obteve-se um resultado de 80,3% dos participantes que concordam plenamente que as formações do PNAIC, possibilitaram contextos de socialização, fortalecendo as relações entre os participantes e construindo grupos de estudos que transcenderam momentos presenciais. Levando em consideração os participantes que concordam em parte com a afirmativa 2, visualiza-se um total de 17,9%; não concordam nem discordam 0,6% dos participantes; discordam em parte 0,7% e 0,5% discordam plenamente.

No que diz respeito à afirmativa 3 - “Acredito que a constituição da identidade profissional, efetivada nas formações, em momentos de reflexão sobre minhas memórias, enquanto sujeito de um processo, me levaram a perceber que estou em constante processo de formação” - 93,5% dos participantes da pesquisa responderam que concordam plenamente. Isso evidencia que as formações efetivadas pelo PNAIC possibilitaram momentos de reflexões sobre as memórias dos professores enquanto sujeitos de um processo macrossocial, procurando instigar a constituição da identidade profissional a partir de um processo constante de formação. Concordam em parte 5,6% dos participantes que responderam à pesquisa; 0,3% não concordam nem discordam; 0,2% discordam em parte e 0,4% discordam plenamente. Essas informações ficam evidenciadas no gráfico 2.

A afirmativa 4 diz respeito a: “Com relação ao engajamento, percebi que a formação do PNAIC, privilegiou o gosto em continuar a aprender, sendo esse percebido como primordial na formação continuada e certamente um fator que potencializa a melhoria da atuação em qualquer profissão”. Em relação a essa questão 90,1% dos participantes concordam plenamente, enfatizando que as formações desenvolvidas pelo PNAIC, possibilitaram ações que manifestaram a continuidade da busca pela aprendizagem e pelo processo de formação continuada. Sobre essa afirmativa 8,5% dos participantes concordam

em parte; 0,4% não concordam nem discordam; 0,5% discordam em parte e 0,5% discordam plenamente.

Em relação à afirmativa 5: “Acredito que a colaboração, para além da socialização, está sendo um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, está sendo formada uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento”; constatou-se que 89,8% dos participantes concordam plenamente que o espaço de formação desenvolvido através das ações do PNAIC, incentivou os professores para a construção de um trabalho colaborativo que implica participação, respeito, solidariedade. Concordam em parte com essa afirmativa 8,9% dos participantes da pesquisa; 0,4% não concordam nem discordam; 0,3% discordam em parte e 0,5% discordam plenamente.

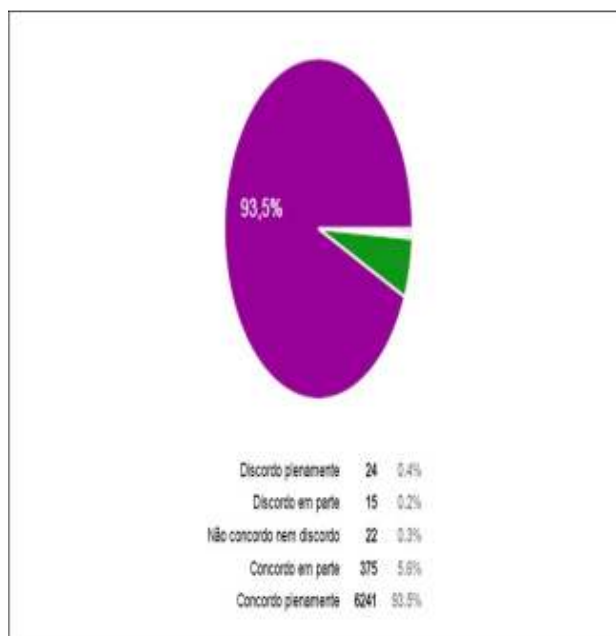


Gráfico 2 – informações referentes à Afirmativa 3 da pesquisa realizada com os participantes do PNAIC UFSM no ano de 2015. Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados disponíveis na pesquisa do tipo *survey* (2015).

A análise abrangente dos cinco (5) itens contemplados na pesquisa demonstra uma diferença sutil nas respostas que se referem às ações do programa em relação aos critérios de avaliação e qualidade propostos a fim de investigar necessárias transformações na formação dos professores. Nesse sentido, os professores reconhecem como mais significativas às mudanças que ocorrem a partir do seu protagonismo. Isso nos permite compreender que o trabalho interativo desenvolvido pelo grupo do PNAIC em Santa Maria com a participação constante dos professores, demonstra ser uma alternativa importante para a qualificação docente, bem como para o alcance da meta 5 do Plano Nacional de Educação. Destacamos o item 3, que se refere à constituição da identidade profissional efetivada por meio de reflexão sobre as memórias docentes, 93,5% dos professores se reconheceram enquanto sujeitos do processo, nesse sentido, esse dado sugere que há um processo de autoavaliação da prática pedagógica por parte desses educadores participantes.

Destacamos que o trabalho do GEPFICA/UFSM, responsável pela operacionalização das formações na UFSM, focaliza as memórias, as histórias de vida e as narrativas (auto)biográficas em suas propostas de formação, bem como em suas pesquisas. Esse enfoque proporciona a acolhida que os professores necessitam para repensarem os seus percursos e se lançarem às mudanças sinalizadas pelos seus sistemas de ensino. De maneira geral, os dados

demonstram que, na percepção dos docentes, a formação do PNAIC contempla experiências significativas em que puderam socializar os sucessos e as dificuldades e que lhes possibilitaram reflexões sobre sua prática, em um espaço coletivo de aprendizagens.

### **Considerações finais**

A partir das informações levantadas e problematizadas, concluímos que os encontros de formação do PNAIC, mediados pela Universidade Federal de Santa Maria, possibilitaram aos professores um espaço para compartilhar suas histórias de vida e formação enquanto docentes. No decorrer dos encontros, as discussões teóricas criam espaços para que os professores narrassem suas trajetórias, suas histórias, seus percursos teóricos e práticos que juntos constituem a carreira docente de cada um. “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1992, p. 17). Desse modo, acredita-se que é necessário dar voz aos professores, possibilitar que nos cursos de formação continuada eles possam narrar suas experiências, trazer suas contribuições teóricas e práticas, relatar sobre os desafios e as possibilidades encontradas no trabalho com o ciclo de alfabetização. A formação de professores não é considerada somente como um processo de acumulação de conhecimentos, mas, conforme Nóvoa (1992a), como um processo de reflexão que o professor faz da sua própria prática ao longo da sua trajetória profissional.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. Disponível em:

[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf) Acesso em: 11 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. – Brasília, DF: MEC/SEB, 2014. Alfabetização. 2. Alfabetização Matemática. 3. Formação Continuada de Professores. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC\\_MAT\\_Apresentacao\\_pg001-072.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Apresentacao_pg001-072.pdf) Acesso em 11 jul. 2015.

FVC. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Relatório Final*, jun. 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/formacao-continuada-professores-630181.shtml> Acesso em: 12 mar. 2014.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Formação continuada. *Revista A Letra A*. Ano 10 - nº37. Edição Especial – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Belo Horizonte, março/abril de 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NOVOA, A. (ed) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa. Dom Quixote, 1992.



## LA FORMACIÓN DEL MAESTRO RURAL, SENTIDOS EN DISPUTA (1938-1961)

Pía Batista<sup>37</sup>

Durante la primera mitad del siglo XX, fue configurándose en Uruguay la idea del maestro rural con una particular forma de ser docente, con una identidad específica diferenciada del resto del magisterio. En la Historia de la educación uruguaya, la historia de la escuela rural ocupa un lugar privilegiado, que despierta en ocasiones sensibilidades militantes. Se ha dicho que fue uno de los espacios más ricos de la producción pedagógica nacional, que se destacó por el hecho de que las experiencias concretas fueron tanto o más importantes que la producción teórica<sup>38</sup>. Se estudia como *movimiento en favor de la escuela rural* (MER) el conjunto de esas experiencias, proyectos, producciones, y grupo de maestros, que se concentró principalmente en las décadas de 1940 y 1950. Fue un período particular en el que asociaciones docentes, autoridades de la educación y organismos internacionales parecieron estar en sintonía, trabajar coordinadamente; prevaleció el trabajo en común ante el conflicto. A partir de la reapertura democrática, desde la bibliografía –que en buena medida fue producida por actores que habían participado de esas experiencias-, se construyó la historia del MER como la de un movimiento con gran apoyo, presentado casi como un actor colectivo y unificado, que fue desarticulado en forma abrupta por un gobierno constitucional pero con características autoritarias en los primeros años de la década de 1960. Desde esa perspectiva, incluso la evidente confrontación de visiones divergentes sobre la escuela rural, es presentada como antesala que refuerza la significación del posterior consenso general<sup>39</sup>.

Creemos que puede ser enriquecedor ver al MER como un movimiento en el que hubo una común preocupación por el estado de la Escuela Rural existente, e interés en mejorarla; pero en el seno del cual surgieron distintos modelos Escuela Rural, que entraron en conflicto. Se trataría entonces de modelos en disputa. En este trabajo, repasamos la historia de la formación del magisterio rural en Uruguay para mostrar cómo uno de esos modelos, encarnado por un grupo de maestros, en la disputa por la hegemonía para articular una posición del docente, y una particular representación del rol de la escuela rural, tuvo que enfrentarse no sólo con la reacción autoritaria del gobierno, sino también con los sedimentos de una identidad anterior, que siguió presente hasta bien avanzado el período, y que probablemente haya dificultado en una medida importante la concreción de los proyectos que proponían una nueva identidad para el maestro rural.

---

<sup>37</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR.

<sup>38</sup> Entre esas experiencias pedagógicas pueden enumerarse: las Escuelas Granja, las misiones Sociopedagógicas, los Núcleos Escolares, la Concentración de Maestros de Tacuarembó y el Congreso Nacional de Maestros Rurales, los Concursos Pedagógicos con temáticas vinculadas a la Escuela Rural, el Congreso de Piriápolis y su producto: el Programa de 1949 y el Instituto Normal Rural.

<sup>39</sup> El mejor ejemplo es la forma en que Miguel Soler trabaja el conflicto entre Reina Reyes y Julio Castro en torno a la especificidad de la Escuela Rural y el posterior acuerdo del magisterio rural representado por el Congreso de Piriápolis de 1949 (Soler, 2005).

## Sobre la especificidad de la escuela rural

En las primeras décadas del siglo XX, las discusiones sobre el problema de la escuela rural habían privilegiado el papel del programa escolar. Desde la reforma escolar de fines del siglo XIX, regían programas diferenciales, que se traducían en una escuela rural como escuela de segunda categoría, con un tiempo de escolaridad reducido a la mitad y programas simplificados. En 1917 se aprobó un nuevo programa para escuelas rurales, que frente a los problemas del medio, esperaba de la escuela, muchas veces única representante del Estado en la campaña, una acción transformadora. Se introducía Agricultura y Economía Doméstica en el currículo, planteadas además como “las únicas verdaderamente trascendentales en la instrucción primaria rural.” (DGIP, 1917: 19) Se encomendaba a la escuela, la doble misión de la transformación económica y social del medio rural. En cuanto a la transformación social, aparece la idea de la agricultura como elemento pacificador “...fijarlos al suelo, con raíces profundas, inalterables, que determinen por múltiples lazos, su consolidación nacional definitiva.” (DGIP, 1917: 20) En el plano económico, se buscaba que la Escuela Rural transmitiera saberes técnicos que modernizaran la producción. Se esperaba que el programa permitiera “[...] operar sin esfuerzo transformaciones trascendentales en nuestro ambiente campesino.” (DGIP, 1917: 17).

Pero paulatinamente fue ganando fuerza la idea de que la escuela rural también demandaba de los maestros una formación específica. En el Congreso de maestros de 1933 María Espínola, que en 1912 ya había planteado la creación de Escuelas Normales en la campaña, así como de una Escuela de Verano para los maestros ya graduados (Espínola, 1922: 111-118), argumentaba:

[...] no puede pensarse (en la Escuela Rural) sin pensar en sus maestros; y es absolutamente imposible pretender reformar aquella, sin modificar la preparación de éstos, y consiguientemente sin ocuparnos de la Escuelas Normales. (...) Y, naturalmente, dada la importancia que yo le atribuyo a la Escuela Rural, la Normal debe reformarse, ampliarse y organizarse especialmente para ellas. (1933: 179)

Para Espínola, que había participado de la redacción del programa de 1917, la Escuela Rural está llamada a cumplir un papel fundamental en el *progreso nacional*, promoviendo prácticas económicas más eficientes en el campo, sobretodo en “[...] una nación que como la nuestra vive y palpita casi exclusivamente con la savia que le dan sus campos [...] es indispensable” (Espínola, 1921). Y los maestros debían capacitarse para poder transmitir esos conocimientos.

En 1938 comenzó a funcionar el Curso de Especialización Rural (CER) en los Institutos Normales, en Montevideo, buscando subsanar la “falta de preparación ambiental” de los maestros rurales, capacitándolos para la real aplicación del Programa para Escuelas Rurales de 1917 (AIP, 1938: 42). El curso de un año debía brindar a los maestros una adecuada comprensión de la *campaña* y su estructura social, siempre pensada desde lo normativo, desde un modelo urbano, moderno y burgués. La Asignatura de Sociología Rural Uruguaya, por ejemplo, se encargaría no solo de brindar comprensión al maestro sobre la realidad rural, sino también de mostrar “Las relaciones armónicas que deben ser lazos de unión entre las familias del campo [...]” (AIP, 1938: 42). Pero sin dudas el principal fin del CER era convertir al maestro rural en divulgador de técnicas de producción más modernas y eficientes, y en el currículo predominaban las asignaturas de carácter económico-productivo.

A grandes rasgos, el programa del CER era funcional al Programa para escuelas rurales de 1917, en tanto que buscaba convertir a la escuela rural en factor de desarrollo



económico de la campaña a través de la transmisión de nuevas técnicas de producción y prácticas más eficientes sin poner en discusión la estructura productiva o la propiedad de los medios de producción. El curso debía poner al maestro

[...] en condiciones de desarrollar y de intensificar las diversas industrias cuya materia prima está al alcance de todos los campesinos. [...] y si el programa de la escuela le exige que haga propaganda en pro del establecimiento de granja [...] su cometido no se limitará a la simple enunciación de las ventajas de esta explotación industrial, sino que con el conocimiento adquirido podrá convertirse en el asesor del vecindario en el caso de que su propaganda tuviere éxito, con el consiguiente prestigio para la escuela y para sí mismo.” (AIP, 1938: 43)

Pero incluso en el marco del CER convivían diferentes representaciones del rol de la escuela rural y de los maestros rurales. El primer profesor de Pedagogía Rural, Blas Genovese, uno de los promotores del escolanovismo en Uruguay, reconocía que al momento de diseñar el curso.

[...] las ideas expuestas comprendían desde la tesis concreta, cien veces sostenida, de la existencia del problema de la escuela rural y, por lo tanto, del problema del maestro rural y de la necesidad de abordar la solución de *un problema de escuela rural*, hasta la hipótesis, planteada y sostenida por nosotros, precisamente de que no existe en el país el problema de la escuela rural, por lo menos examinado desde el mismo o los mismos puntos de vista que el problema ofrece en otros países. (Genovese, 1939: 16)

Para 1943 se reformuló del plan del CER. En el programa de Pedagogía Rural, la diferencia más significativa es el desplazamiento de los destinatarios de la acción de la escuela. Si en el programa elaborado por Blas Genovese la acción de la Escuela Rural está dirigida al niño rural, en el de 1943 se habla de comunidad y vecindad rural como campos de acción de la Escuela Rural; aparecen como puntos del programa el “acercamiento de la Escuela a la comunidad rural y a la familia”, o la “misión social de la Escuela Rural” (CNEPN, 1943: 3). Con ese nuevo plan, se instituyeron además las prácticas semanales en escuelas granja como parte del CER.

A inicios de la década de 1940, en cuanto a los sentidos disponibles para el maestro y la escuela rural, no se trataba sólo de una escuela para el avance productivo con maestros que hicieran a la vez de promotores y asesores técnicos. Ya en 1940 Julio Castro había criticado el alcance del Curso de Especialización Rural:

Últimamente se ha comprendido que hay necesidad de preparar especialmente los maestros destinados al campo y por ese motivo fue que se organizaron los cursos anuales de especialización rural.

Sin embargo esta solución no es más que un paliativo. La preparación rural no solo debe ser de información. Es esto precisamente lo menos importante. Para que el maestro rural se sienta respaldado en su actividad por una experiencia adecuada, deberá por sobre todo ambientarse con respecto al campo. Esto solo se logra por una preparación en el medio; es decir, en la misma campaña. (1940: 95)

La idea de una formación para el medio rural en el medio rural, ganó fuerza en el marco de los Congresos de 1949, que terminan con la aprobación de un nuevo programa para las escuelas rurales. El principal aspecto del nuevo programa era la importancia otorgada a la relación escuela - medio, así como al papel transformador que ésta debería asumir. En comparación con el programa de 1917, podemos decir que el programa emanado del Congreso de Piriápolis no limitaba la acción de la escuela en el medio a la transmisión de saberes vinculados a la producción, sino que además buscaba un cambio

en la cultura rural. Era además tributario del planteo de Agustín Ferreiro: “[...] todo ser humano, habitante de la zona, sea cual sea su edad y condición, será considerado como alumno de la escuela.” (1936: 286). Implicaba pensar una escuela que incidiera en el cambio de la sociedad a través de los niños-alumnos, pero también por estar en contacto con la comunidad. Es esa acción en el medio la que va a ampliar el rol tradicional del maestro, que debía desempeñar las más diversas tareas en pos de la mejora de las condiciones de vida de la población rural en la que estaba inserta la escuela: puesta en contacto con manifestaciones culturales desconocidas en el medio rural (como cine y teatro), tareas higienistas (prevención de enfermedades), intervenciones para mejorar la producción (difusión de nuevos métodos, economía del hogar, talleres de manualidades para el hogar), así como promover la organización de los habitantes de la zona.

Desde el Congreso de Piriápolis se entendió que el nuevo programa representaría un desafío para el magisterio rural, “pues su preparación no se ha realizado de acuerdo a lo que consideramos que debe ser la orientación de la enseñanza rural” (AIP, 1949: 249), y se planteó la necesidad de crear escuelas normales rurales y cursos de perfeccionamiento para maestros rurales que estuviesen “de acuerdo al espíritu del programa” (AIP, 1949b: 21), lo que implicaba que el CER no cumplía con esa consigna.

El emplazamiento del centro de formación en el medio rural era fundamental. En la misma línea que Julio Castro, Enrique Brayer plantearía en las sesiones plenarias del Congreso de Inspectores, que era el formarse en el mismo medio en el que se iba a actuar lo que habilitaba al maestro a comprender “los problemas del medio, del niño y del hombre, para resolverlos con probabilidad de éxito”. (AIP, 1949b: 115)

En consecuencia, el CNEP creó a fines de 1949 el Instituto Normal Rural (INR), que pasaría a ocuparse del CER, y se instalaría en la Escuela Granja n° 56 de Estación González, una de las escuelas en las que, desde 1944, se hacía la práctica semanal de la materia Escuelas Granjas del CER. En la concreción de un cambio que al menos en los Congresos parecía tan necesario -al punto de que no se mencionaba el curso existente- el Consejo optó por conservar mucho de la experiencia ya acumulada. Pasó a ser Directora del INR Claudia Tapia de Arboleya, la Directora de la Escuela n° 56, que había sido Sub-Inspectora de Escuelas Granjas y participado de la evaluación de alumnos del CER cuando éste se dictaba en Montevideo.

Durante los primeros años, las dificultades materiales obstaculizaron el funcionamiento del INR como internado, lo que como vimos constituía un elemento fundamental en su proyecto educativo. El primer año, los estudiantes viajaban diariamente a la ciudad más cercana -San José- para hospedarse en un hotel, y en 1953, el Instituto ni siquiera funcionó. En cuanto a la propuesta formativa, cerca del 40% del currículum lo ocupaban espacios de taller dedicados a actividades manuales no agrícolas, donde se realizaban manualidades que luego se exponían a fin de año. Las actividades de práctica tenían siempre lugar en la escuela granja con la que compartía predio y dirección; las visitas -a establecimientos rurales modelo o a charlas y exposiciones en la capital departamental-, eran escasas. En cinco años de funcionamiento, solo se registró en el libro diario una actividad orientada hacia el trabajo directo con los vecinos de la escuela: la promoción de un censo a realizarse en la localidad en 1956, trabajo coordinado por el Profesor de Sociología Rural (Escuela Granja n° 56: 117). Además, se privilegiaba la observación de los puntos del programa por sobre el período de contacto del maestro con el medio rural<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup>Tanto en 1955 como en 1956, Tapia de Arboleya solicitó a la Inspectora Departamental que elevase al Consejo su pedido para finalizar antes de lo previsto las clases del Instituto (que habían comenzado en junio-julio), aclarando que no se perderían horas de clase, dado que habían estado recuperándolas desde setiembre (Escuela Granja n° 56 b: 1; 25).

Para la década de 1950, aún estaban disponibles distintos sentidos para la formación del maestro rural. Mientras que los congresos de 1949 habían jerarquizado la comprensión de la realidad y desafíos del medio rural, y el trabajo con la comunidad por sobre la transmisión de los saberes técnicos (sin descartar su importancia), la cotidianeidad del INR seguía siendo tributaria de la visión del Programa de 1917, e incluso de concepciones anteriores. Muchos maestros rurales, algunos de ellos prestigiosos en su momento -como Tapia de Arboleya- se adaptaron al programa de 1949 pero sin deshacerse de sus prácticas anteriores, originadas en un proyecto bien diferente.

En febrero de 1955, la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM) criticaba el desempeño del INR: “[...] creemos que no ha logrado el propósito de capacitar integralmente al maestro para el desempeño de las tareas que, los fines aceptados para la escuela rural y el propio programa vigente le asignan.” (FUM, 1955: 11). El informe de la comisión hacía énfasis en la necesidad de que el INR estudiara en profundidad las características socio-económicas de la zona de su emplazamiento, para poder actuar sobre ella. En segundo lugar planteaba que el trabajo de los maestros becarios se diera a tres niveles: con los niños en las escuelas de la zona, con la familia -en sus domicilios y a través de los Clubes Agrarios-, y con la comunidad en general. Finalmente, llamaba la atención sobre la capacitación que el cuerpo de profesores del INR deberían tener: “debe estar integrado por personas especializadas para cursos de pos-graduados [...]” (1955: 11). Y en ese sentido instaba al CNEPN a aceptar las cinco becas que la UNESCO había ofrecido para formar maestros en Educación Fundamental en Patzcuaro, México (1955: 12)

En setiembre del mismo año el CNEPN designaba una comisión encargada de estudiar el funcionamiento del INR, que unos meses después se transformó en Comisión Pro- Reorganización del Instituto Normal Rural (Escuela Granja n° 56: 102). En abril de 1956, Tapia de Arboleya escribía a la Inspectora Departamental preocupada “ante la incertidumbre de si funcionará o no este año el Instituto Normal Rural” (Escuela Granja n° 56 b: 8-9). La institucionalidad del INR estaba siendo cuestionada por el magisterio agremiado y por las autoridades educativas.

### **Maestros fervorosos**

A partir de 1957 el INR funcionó bajo la dirección de Homero Grillo -designado por los Inspectores Técnicos, entre ellos Brayer-. Grillo, como Tapia de Arboleya -que se jubiló sobre esa fecha- había sido Director de una Escuela Granja y participado del Congreso de Piriápolis en 1949, pero su gestión al frente del INR buscará fijar sentidos diferentes a la identidad del maestro rural. Como docentes fueron nombrados en una primera etapa Weyler Moreno y Ana María Angione -luego se agregarán otros-, que en los Institutos Normales habían tenido como profesor a Julio Castro, y habían participado de las Misiones Socio-pedagógicas de 1945. El matrimonio Angione-Moreno se había formado en 1955 en Educación Fundamental en el CREFAL, México, con beca de la UNESCO -la reclamaba la FUM a principios de ese año (Conti, 2010).

Fue la primera vez que el INR visitó otra de las experiencias vinculadas al MER. El grupo de 25 becarios viajó junto con los profesores a La Mina, para hacer una práctica de dos semanas en el Primer Núcleo Escolar<sup>41</sup> (Bentancourt, 2011). El profesor de carpintería, que fiel a Tapia de Arboleya -que había sido su maestra, promotora de sus estudios en la escuela industrial, y testigo en su casamiento- miraba con

---

<sup>41</sup> Dirigido por Soler, de la primera generación de la CREFAL (1953-1955)

desconfianza a Grillo y al matrimonio Moreno, recuerda fascinado ese viaje en el que tuvieron que dormir en el suelo sobre colchones del ejército, experiencia lejana a la elaboración de la cuchara de madera con la que inauguraba su curso cada año en el INR.

En 1958 el Consejo crea la Sección Educación Rural (SER), que los maestros reclamaban desde 1955. La Sección coordinaría varias experiencias de educación rural que venían desarrollándose (la Inspección de Escuelas Granja, el INR y el Primer Núcleo Escolar), y estaba además integrada por un referente de cada una de esas experiencias. Desde la SER se trazó un nuevo plan para el INR, que revela una concepción del rol de la escuela y el maestro rural diferente de la subyacia a la actuación del INR hasta 1956. Entre los objetivos, además de la transmisión de técnicas vinculadas a la vida en el medio rural, se incorporan: “la correcta interpretación de los fenómenos sociales propios del medio y la posesión de métodos que les permitan una eficaz colaboración con la comunidad”; y “una actitud espiritual fervorosa para el desempeño de su trabajo” (CNEPN, 1958: 7).

La maya curricular sufrió cambios significativos. Las asignaturas Problemas sociales, investigación y trabajo de campo; Didáctica y práctica docente; y Problemas de la educación rural, se planteaban como eje del trabajo, respecto de las cuales las demás asignaturas tendrían un carácter auxiliar (CNEPN, 1958: 8). Se corría así el centro de la enseñanza de las actividades manuales al trabajo con el medio, en el que esas actividades manuales serán una herramienta.

La SER promovió además el traslado del INR de Estación González a Cruz de los Caminos, donde se contaba con un local más cómodo para la implementación del internado, pero con menos terreno para las prácticas agronómicas. Lo último no se vio como un impedimento, sino como una potencialidad, ya que obligaba a trabajar conjuntamente con los vecinos en sus terrenos. Es significativo el hecho de que la pobreza de la zona y su atraso productivo haya sido un factor que terminó de decidir el traslado. Miguel Soler relata su evaluación como miembro del SER: “[...]hay un nivel tecnológico tan, tan bajo, que la acción del Instituto Normal va a animar la zona [...] es una zona representativa de una pobreza material y de una pobreza tecnológica con la cual los estudiantes, los futuros maestros pueden avanzar.” (Soler, 2011). La decisión del SER reflejaba una visión del rol de la Escuela Rural y del maestro rural coherente con el programa aprobado en 1949. La impronta de INR, de ahí en más, no sería la de limitarse a brindar saberes técnicos relacionados a lo rural, sino, y principalmente, generar en los maestros cursillistas la conciencia de los problemas del medio rural; así como fomentar una postura proactiva, de intervención no sólo sobre el niño alumno de la escuela, sino sobre toda la comunidad.

En Cruz de los Caminos se realizaron los cursos de verano entre 1959 y 1961, que duraban aproximadamente un mes, y por el que pasaban anualmente unos ochenta maestros, divididos en dos grupos (uno en enero y el segundo en febrero). Hubo cursos regulares, de nueve meses de duración en 1959 y 1960, a los que asistían unos treinta maestros. Pero en 1961 el INR también se vio afectado por la desarticulación de la SER por parte del CNEPN, que Miguel Soler se ha encargado de analizar (2005). Homero Grillo quedó impedido de concursar para el nuevo llamado que se abrió para el cargo de Director del INR -que ocupaba en forma interina-. En respuesta, el cuerpo de profesores renuncia en bloque.

## **Conclusiones**

A partir de la acción de un grupo de maestros, que a la vez eran también intelectuales, dirigentes sindicales, consultores internacionales, la bibliografía construyó

un relato del MER como movimiento uniforme, y del Congreso de 1949 como momento de síntesis, de alcance de consenso dentro del magisterio. En algunas producciones personales, en los congresos oficiales, en la dirección sindical, fue cobrando fuerza hacia 1950, la idea de que el maestro rural no solo debía ser formado por un currículum especial, tener conocimientos específicos, sino que el énfasis estaba en que hay ciertas experiencias que necesita vivir para poder cumplir con su tarea. Lo fundamental era la comprensión de los problemas de la sociedad campesina, y una determinada predisposición espiritual que lo comprometiese profundamente con esos problemas.

Sin embargo, la misma vida institucional del INR muestra cómo otros maestros, aún los que formaban parte de un MER general, siguieron sosteniendo viejas prácticas. La concepción triunfante desde hacía casi una década en el ámbito gremial y en los congresos oficiales del ente, no había sido completamente incorporada, y subsistían formas de entender la escuela rural más asociadas al programa que regía desde 1917. Es recién cuando llegan determinados actores a ámbitos de decisión a través de la Sección Educación Rural, que el Instituto Normal Rural adopta un programa y una práctica en sintonía con la visión que asociamos al programa de 1949. En un proyecto donde la experiencia, lo vivido, las dinámicas de grupo eran tan importantes, también lo eran las personas que conducían esos proyectos.

Para comprender éstos procesos, es necesario por un lado profundizar en el estudio de las redes de maestros y el lugar que ocuparon en ellas los organismos internacionales, y los contactos con maestros rurales de otros países. Paralelamente, hace falta abordar las interpretaciones y apropiaciones que realizaron los maestros de escuela sin producción propia ni notoriedad, de los programas y lineamientos aprobados por las autoridades de la enseñanza y los sindicatos.

### **Referencias Bibliográficas**

Anales de Instrucción Primaria (1938) época II, año I, n° 1, agosto 1938, información nacional, “Curso de especialización para la enseñanza primaria rural”.

Anales de Instrucción Primaria (1949) Congreso de maestros rurales. Piriápolis 1949, Montevideo, época II, tomo XII, n° 1 y 2, enero-febrero 1949.

Anales de Instrucción Primaria (1949b) Congreso de inspectores de instrucción primaria, Montevideo, época II, tomo XII, n° 10-12, octubre-diciembre 1949.

Bentancourt (2011), comunicación oral con Bentancourt, profesor de carpintería del Instituto Normal Rural.

Castro, Julio (1940) “Sobre nuestra cultura popular”. En: Anales de Instrucción Primaria, 1940, n° 1 y 2.

Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1943) Programa de estudios magisteriales. Curso de especialización para maestros de las escuelas rurales, Montevideo, Imprenta nacional.

Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Cuerpo técnico consultivo (1958), Proyecto de creación de la Sección Educación Rural, mimeo.

Conti, Mariela (2010), Entrevista a la Profesora del Instituto Normal Rural Maestra Ana María Angione, Canelones (inédito).

Dirección General de Instrucción Primaria (1917), Programa para las escuelas rurales, El siglo ilustrado, Montevideo.

Escuela Granja n°56, Libro diario

Escuela Granja n°56 b, Copiador de notas

Espínola, María (1922) La Escuela y el progreso, Montevideo, Pegaso.

Espínola, María (1933) “Organización de la Escuela Rural, en forma que influya para evitar la despoblación del campo”. En: Comité Ejecutivo del Primer Congreso Nacional de Maestros, Primer

Congreso Nacional de Maestros. Organización de la enseñanza. Estudios, informes y resoluciones, Montevideo.

Ferreiro, Agustín (1936) La enseñanza primaria en el medio rural, Montevideo, MRE-CEIP-CETP, 2010.

Federación Uruguaya de Magisterio (1955), Congreso de maestros rurales, mimeo.

Genovese, Blas (1939) “Programa sugestionario para un curso de pedagogía rural”. En: Educación y Cultura, año I, n°1, setiembre-octubre 1939.

Soler, Miguel (2005) Réplica de un maestro agredido: Educar en Uruguay: de la construcción al derribo, de la resistencia a la esperanza, Montevideo, Trilce, 2005

Soler, Miguel (2011) Comunicación oral en el marco de la presentación de cierre del EFI Memorias Pedagógicas 2011.

## PRÁCTICAS DE LECTURA Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA: DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS

Silvina Baudino  
Eleonora Friedrich <sup>(42)</sup>

La Ponencia que presentamos se enmarca en el proyecto que ha comenzado en el Área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación de UNER, en el transcurso del presente año.

A partir de 1995, el trabajo del equipo de Cátedra en conjunto con los estudiantes ha impulsado movimientos interesantes en orden a la especificidad de ciertas problematizaciones de las prácticas de formación. Al mismo tiempo, la interacción con equipos de trabajo de otras Unidades Académicas y Universidades permitió que la discusión acerca de estas temáticas fuera recorriendo una trama heterogénea y móvil de autores, textos y perspectivas, de tal manera que ‘los problemas’ no quedarán cerrados en resoluciones técnicas más o menos simplificadas sino que dieran lugar al reconocimiento de las múltiples aristas que van conformando las relaciones de conocimiento en el ámbito de las Ciencias Sociales y de las Humanidades.

Desde esa multiplicidad planteamos un accionar conjunto a partir de preocupaciones que hoy estamos abordando desde los espacios institucionales que confluyen en este Proyecto, puntualmente la cuestión de las prácticas de lectura y escritura desde diferentes campos disciplinares, en el entrecruzamiento de los discursos que privilegian el ‘saber del método’ y aquellos que hablan de experiencias y saberes gestados en tradiciones –epistémicas, estéticas y profesionales- diversas.

En trabajos anteriores<sup>43</sup> hemos remarcado que los discursos que diagraman los trayectos de formación en carreras universitarias apelan a referentes plurales para conformar un dispositivo de ‘transmisión’ que permita a los sujetos incorporarse en un campo común. Las prácticas y producciones de los sujetos se juegan así en un ‘entre’ que en sí mismo no es contradictorio ni dual, pues se trata de un juego de fuerzas que en su propio movimiento va trazando una cartografía constituida de puntos de referencia cognitivos/intelectuales pero también culturales, míticos, sociales, políticos, que se van comprendiendo y modificando a medida que cada uno recorre y recupera esta experiencia de formación.

Este entretejido de visibilidades, pretensiones y propuestas constituye un tópico muy significativo a la hora de diseñar una propuesta de formación para los estudiantes de primer año, y nos ha hecho interrogar una y otra vez las pretensiones y los presupuestos –pedagógicos / epistemológicos / políticos- de los programas habituales de estas asignaturas introductorias para situarnos en el umbral de este archivo e intentar otros movimientos.

La cuestión de las prácticas de lectura y escritura ha tenido un sitio eminente en las últimas décadas, en los debates acerca del trabajo intelectual en la Universidad, acerca de las políticas académicas más pertinentes en relación al trabajo pedagógico con estudiantes de los primeros años del cursado de una carrera de grado.

---

<sup>42</sup> Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

<sup>43</sup> BRITOS y cols. “*Las prácticas de lectura y escritura... ‘entre’ tradiciones y conflictos*” – Ponencia presentada en el Seminario Internacional: “Lectura, escritura y democracia”.F.C.E. – UNER – Nov-Dic 2001

En los análisis teóricos del campo, la lectura y la escritura constituyen dos momentos inseparables en los procesos de construcción de conocimientos, de allí que se habla de prácticas de ‘lecto-escritura’. No obstante, preferimos hablar aquí de prácticas de lectura y prácticas de escritura, para poder centrar la investigación en el análisis de las características propias de ese juego relacional que consiste en aproximarse a un texto, a un autor, con ciertos interrogantes e intereses que se van modificando – ajustando / conmoviendo- en el tiempo de lectura y que pueden ser recuperados – revisados / interpretados- en una escritura propia del ámbito universitario y de cada Carrera en particular.

La apuesta epistémica que orienta esta propuesta tiene, como punto de partida, las reflexiones que surgen en ámbitos de trabajo compartidos por integrantes del equipo de Cátedra de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual, al momento de diseñar una introducción a las prácticas de lectura y escritura académicas, en la que consideramos conveniente tener en cuenta no sólo los formatos de los textos propios de este ámbito sino, básicamente, la condición epistemológica de estas producciones. Ciertamente, introducir a los estudiantes al trabajo intelectual no es otra cosa que acompañarlos en el ingreso a un espacio de producción de conocimientos. Es decir, si los estudiantes tienen que aprender a interpretar / comunicar textos, este aprendizaje es posible en la medida en que dichas acciones se configuren y se reflexionen como momentos de una relación de conocimiento; una relación que cada estudiante será capaz de mantener y reimpulsar en la medida en que reconozca los modos de producción propios del campo en el que está ingresando.

Quizás resulte interesante plantear recorridos donde se presenten las figuras, conceptos y procedimientos propios de trabajo de las ciencias y de los géneros textuales que se producen / comunican en el ámbito académico en general; atender a las especificidades de las prácticas de lectura y escritura solicitadas por las asignaturas que se consideran básicas en el primer año de la formación universitaria. Entendemos que las prácticas de lectura y escritura que se solicitan en el cursado de dichas asignaturas atienden a los formatos que cada comunidad académica mantiene vigentes en la producción y comunicación de conocimientos específicos, y, en consecuencia, no cabe insistir en los términos de una formación introductoria ‘metaepistémica’. Se impone, al contrario una explicitación epistémica y lingüística de las ‘reglas de juego’ de cada área. Esto es, un recorrido a través del cual los estudiantes tengan la posibilidad de aproximarse a los modos de producción que vertebran los avances del conocimiento en un área específica, entendiendo que estos modos tienen que ser explicitados, transmitidos, reconocidos en el diálogo que sostienen con los docentes que dirigen las prácticas propias de esta formación inicial.

En síntesis, la perspectiva general de nuestro Proyecto atiende a crear las condiciones para que esta explicitación pueda formar parte de las actividades a llevar a cabo en el marco de la nuestra cátedra con los estudiantes de primer año de las Carreras de: Comunicación Social y Ciencias de la Educación. Concretamente, se han programado lecturas de las planificaciones de cátedra de las asignaturas de primer año para rastrear las condiciones epistémicas propias de cada área y su vinculación con las prácticas de lectura y escritura previstas en el desarrollo y en la evaluación de la asignatura. Por otro lado, en una instancia de trabajo con los estudiantes de primer año, se les solicitará un relato acerca de las problematizaciones epistemológicas de sus propias prácticas de lectura y escritura, que consideren relevantes a la hora de pensar el trabajo intelectual en la Universidad y en la carrera en particular.

Estimamos que la experiencia que aquí proponemos puede impactar favorablemente no sólo en la formación de los ingresantes, quienes podrán comprender



mejor las condiciones de las prácticas de lectura y escritura requeridas por cada asignatura, sino también en la reflexión de nosotros, los docentes, acerca de la necesidad de explicitar ‘reglas de juego’ del campo disciplinar en el que se inscribe su asignatura en tanto condiciones epistémicas de las prácticas de lectura y escritura previstas en el programa de la cátedra.

Partimos entonces, de la idea que este juego relacional se va configurando – definiendo / organizando- conforme a cierta representación de lo que se considera primordial y/o constitutivo en la relación con los textos. De hecho, es siempre en referencia a cierta figura, a cierta escena<sup>44</sup> de la relación de conocimiento que se argumenta acerca de la posibilidad, la función y la productividad de las prácticas de lectura y escritura en la universidad. La propuesta es precisamente recorrer la geografía de estas prácticas atendiendo a los saberes que determinan la estabilización de ciertos formatos y a los que una y otra vez los conmueven, para habilitar una aproximación múltiple a la cuestión de la lectura y la escritura como momento clave del trabajo intelectual.

Al mismo tiempo, y en tanto entendemos que estas prácticas configuran espacios de constitución subjetiva, no podemos dejar de abordar el alcance pedagógico-político de los discursos que las impulsan y organizan; en este sentido proponemos tratar la relación entre las políticas de lectura y de escritura<sup>45</sup> y la experiencia de formación a través de una indagación de las figuras discursivas con las que se piensa / problematiza la relación de conocimiento y de las escenas privilegiadas en torno a las cuales se diseñan las prácticas de conocimiento en la Universidad y en estas carreras, particularmente.

A este respecto, observamos que los discursos que prevalecen en el debate actual sobre la cuestión del trabajo intelectual han ido naturalizando una perspectiva de tratamiento que de alguna manera subsume esta experiencia relacional a los procesos cognitivos que se producen en ella. Es a partir de un reconocimiento de los presupuestos epistémicos de este enfoque que creemos necesario ampliar la visibilidad y la enunciabilidad de la problemática intentando interrogarla desde perspectivas que habilitan otras problematizaciones<sup>46</sup>.

Quizás en el ámbito universitario, muchas veces no hacemos determinadas aclaraciones por parecernos haberlas, de algún modo, naturalizado, sin embargo, a continuación decimos una obviedad que, en el marco de nuestras preocupaciones necesitamos enunciarla: el desarrollo de una asignatura requiere plantear lecturas y escrituras que parten de una selección de autores y perspectivas teóricas clásicas y contemporáneas que abordan el análisis de las problematizaciones propias de cada recorte disciplinar, ello conlleva a enfocar la mirada en determinados factores que intervienen en las relaciones sociales, en la producción científica, en la construcción de una profesión, remiten a un proceso de construcción de fenómenos sociales y, ese abordaje desde determinadas perspectivas, teorizaciones y categorizaciones producen

---

<sup>44</sup> “Escenas de la vida institucional.” – Informe de Avance N° 2 – Proyecto “Modos de autorización y relaciones conocimiento”, Dir. Liliana Petrucci, presentado en FCE-UNER nov-2001.

<sup>45</sup> BRITOS, M. del P., BAUDINO, S., AZZOLINO, M.C.; (2007); *Prácticas / políticas de lectura*; EDUNER- Concepción del Uruguay.

<sup>46</sup> “... las ciencias sociales en Argentina conforman un territorio heterogéneo, en tanto participan disciplinas de distinta tradición y legitimidad. Mientras la historia, la sociología, la antropología o la psicología han sido objeto de estudios genealógicos y de constantes balances, otras disciplinas como las ciencias de la educación, con más larga historia, y las ciencias de la comunicación, de constitución más reciente, han tenido un desigual tratamiento y reconocimiento desde el punto de vista académico, y una institucionalización tardía o en curso”. (CARLI; 2014:67)

efectos sociales y políticos que derivan en una determinada forma de comprender y observar la realidad o lo social como objeto de estudio. Este recorte conlleva un proceso de selección que implica abordar “los retazos” desde determinadas perspectivas priorizando el análisis de ciertas relaciones y dejando por fuera otras que también son constitutivas y determinantes del campo. Se trata de pensar desde las interrogaciones de cada asignatura y de todas en su conjunto, como constitutivas de una Carrera en particular, movimientos, jugadas estratégicas, elecciones, enunciaciones que permitan bordear la idea de un método epistémico lineal, marcante de recorridos uniformes, comunes, instituidos, para recuperar el sentido epistemológico de las prácticas académicas, específicamente en nuestro caso, de las prácticas de lecturas y de escrituras.

Las experiencias que se han ido dando en la cátedra nos autorizan a sostener que más allá de la necesidad de ir ‘armando’ ‘una manera de hacer’, lo que impulsa y sostiene a aquella es ‘una manera de ser’. Y, esta manera de ser nos ‘implica’ en un espacio relacional en el que las prácticas de lecturas y escrituras exceden lo que podríamos prever desde la lógica del método como un conjunto de pasos a seguir de manera unívoca. La tarea podría delinarse como un doble recorrido: encontrar, por una parte, las señales de continuidad entre ciertos discursos epistemológicos y pedagógicos hoy hegemónicos y la racionalidad que organiza las prácticas de lectura y escritura en la universidad; por otra parte, trabajar relevando figuras que resultan marginales en relación a este dispositivo<sup>47</sup> y que, sin embargo, forman parte del universo experiencial de la academia.

La apuesta es que una reconsideración de las prácticas de lectura y de escritura en la universidad, atendiendo a su vinculación con los discursos de las tradiciones epistemológicas que las sustentan y con las experiencias que (las) generan, permitirá elaborar un panorama de perspectivas múltiples y producirá un movimiento en el régimen de visibilidad / enunciabilidad en el que se inscribe la discusión en torno a esta problemática, un movimiento cimental en el lenguaje tradicionalmente homogeneizante de las áreas y asignaturas que se ocupan de la introducción de los estudiantes en el trabajo intelectual.

### Referencias Bibliográficas

- BARTHES, R; (2009); *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*; Barcelona, Paidós.
- BRITOS, M. del P., BAUDINO, S., AZZOLINO, M.C.; (2007); *Prácticas / políticas de lectura*; EDUNER- Concepción del Uruguay.
- BOURDIEU, P.; (1985); *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid; Akal.
- CARLI, S; (2014); *Las ciencias sociales en Argentina: itinerarios intelectuales, disciplinas académicas y pasiones políticas*; Revista Nómadas - N° 41: Trayectos y posibilidades en ciencias sociales; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco), Colombia.
- FOUCAULT, M., (1984); *La arqueología del saber*, Madrid, SXXI.
- CHARTIER, R.; (1996); *Escribir las prácticas*, Bs.As.; Manantial

---

<sup>47</sup> Podríamos decir que se trata de “...hacer inteligibles las prácticas que las leyes de formación de los discursos no gobiernan...” CHARTIER, R. *Escribir las prácticas*, Manantial, 1996, p.7.

# EL LUGAR DEL TEXTO ACADÉMICO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE GRADO, SEGÚN LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTORES DE CARRERA

Cecilia Blezio<sup>48</sup>

## Consideraciones generales

La Universidad es el ámbito académico por excelencia de producción del conocimiento. Esto implica que es el lugar donde se generan textos que son del orden del funcionamiento heurístico del saber-conocimiento, textos propios del funcionamiento de la ciencia o disciplinarios. A esos textos (y solo a esos y no a otros, también producidos en el ámbito de la Universidad) hemos llamado textos académicos. En una investigación en el marco de mi tesis de maestría en Enseñanza Universitaria (CSE-Área Social de la UdelaR), titulada “El texto académico en la formación de grado. Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República”, con la tutoría de Luis E. Behares, me dediqué a indagar cómo conciben el texto académico y qué lugar se le otorga en la enseñanza de grado dentro del área de las humanidades, las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República. Para ello, relevé documentos (planes de estudio y otras reglamentaciones para la enseñanza), realicé cuestionarios a los directores de carrera y entrevisté a docentes sugeridos por los directores de carrera como informantes adecuados, de 23 carreras que siete servicios imparten en Montevideo: la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, la Facultad de Ciencias Sociales, la Facultad de Derecho, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Facultad de Información y Comunicación, la Facultad de Psicología y el Instituto Superior de Educación Física. En este texto, presentaré las orientaciones de los directores de carrera, recibidas a través de los cuestionarios escritos, en relación al texto académico.

## Breve contextualización de la UdelaR

Actualmente, la Universidad de la República se encuentra en un proceso de reformas y revisiones: hay directrices desde Rectorado<sup>49</sup> y los planes de estudio han cambiado recientemente y están en evaluación. Un hito dentro de este momento de transformaciones puede ubicarse en 2011, con la publicación de la *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria* (UdelaR, 2011), importante dado que es el único documento preceptivo general (hasta su creación, cada facultad establecía lineamientos autónomamente, sin directivas centrales de toda la universidad). En este documento se sientan bases comunes para la formación de grado. No obstante, y tal vez por su carácter general y abarcativo de todas las facultades, es un documento que ofrece algunas dificultades para su interpretación. Una de las cuestiones que surge del documento es la creación de Comisiones de Carrera (“o estructuras equivalente”), “a cargo de la implementación de cada plan de estudios y de su seguimiento. Se procurará

---

<sup>48</sup> Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

<sup>49</sup> Excede los límites de este trabajo detenernos en este aspecto; sobre esto, ver la serie de publicaciones *Hacia la reforma universitaria*, editada por Rectorado (2007-2014), que, a la fecha de cierre de esta investigación, tenía 18 volúmenes.

su integración con docentes y egresados con trayectoria académica y profesional destacada en el área, y estudiantes vinculados con las carreras” (UdelaR, 2011, p. 8). Además, incorporan la figura de un “Director o Coordinador de Carrera” (UdelaR, 2011, p. 8), que también debe integrar esa comisión. Además de las funciones de asesoramiento a los estudiantes y de control sobre las trayectorias de formación y el cumplimiento de los créditos requeridos, según la Ordenanza estas comisiones tienen por cometidos:

- c. Asesorar en materia de orientaciones curriculares, opcionales, electivas, cursos propuestos para ser dictados cada año por las unidades académicas, etc. [...]
- e. Proponer modificaciones a la implementación del plan de estudios.
- f. Supervisar que los sistemas de evaluación utilizados se ajusten a las orientaciones establecidas en el plan de estudios, las reglamentaciones vigentes y al nivel de formación que corresponda (UdelaR, 2011, p. 9).

De esto se desprende que estas comisiones tienen atribuciones directas sobre la dimensión de la enseñanza, en cuanto a lo institucional reglamentario y también en cuanto a las orientaciones académicas.

Es de destacar que, al cierre de la investigación, los años de entrada en vigencia de sus planes de estudio vigentes para las 23 carreras estudiadas van desde 1988 a 2013. Esto hace que no todos los servicios estuvieran con el mismo grado de alineación con la *Ordenanza...*, si bien al momento de la investigación, todos participaban de las discusiones generales y los replanteos del proceso de reforma universitaria más general.

### **Sobre las percepciones de los directores de carrera**

Se realizó un cuestionario de siete preguntas a los directores de carrera o institutos<sup>50</sup> (identificados como “D” en la codificación, seguida del número de encuesta), para indagar el lugar del texto académico desde una visión inscripta en la situación de la enseñanza, pero desde un lugar directriz. De 23 cuestionarios solicitados fueron respondidos 20. A continuación se presentan los datos obtenidos<sup>51</sup>.

### **Tipos de textos académicos requeridos**

En cuanto a los tipos de textos académicos que los estudiantes deben producir como exigencia de la carrera, los directores de carrera e institutos mencionaron: artículos científicos, bibliografías anotadas, ejercicios, ensayos, exámenes (finales o parciales), informes de investigación, informes de pasantía, monografías, obras audiovisuales, ponencias, proyectos, presentaciones de resultados de investigación, reseñas, tesinas y trabajos finales de grado. De esta lista, se observa que no todas las respuestas que proporcionaron los directores de carrera o institutos se ajustan al criterio utilizado en este trabajo sobre textos académicos: para esta investigación “texto académico” es aquel propio del funcionamiento de un campo disciplinario específico,

---

<sup>50</sup> Las carreras de Abogacía y Notariado no cuentan con la figura de director de carrera. Además, son las carreras cuyos planes de estudio vigentes son los más antiguos (ambos de 1989); para estos casos, recurrimos a directores de institutos.

<sup>51</sup> Cabe aquí una consideración metodológica: como forma de despersonalizar la información, para referirnos a los directores de carrera e instituto lo haremos utilizando la forma genérica. Así, diremos indistintamente “informante”, “docente” o, incluso, “director”, independientemente del sexo de la persona real. Esto se debe, además, a que estamos tomando al director de carrera e instituto como una posición (y no como un ejercicio de una persona determinada aunque, en el orden de las prácticas, también lo sea).

que, en tanto tal, mantiene una tensión heurística entre el saber (entendido como lo que no se sabe, como la falta de saber) y el conocimiento (como lo ya representado, lo estable, lo ya obtenido) (Blezio, 2015, pp. 43-50).

Dos informantes expresaron que no tienen que en sus carreras no tienen que producirlos y hubo siete (de 23) que no respondieron. Para el caso de Abogacía, el docente encuestado menciona: “Excepcionalmente, se prevé la posibilidad de que los estudiantes con buena nota (promedio de 9) puedan aprobar con una monografía, pero esto es absolutamente excepcional” (D1, pregunta 1).

Tres directores declararon que la cuestión del texto académico no estaba dentro de sus competencias como tales. Llama la atención esa respuesta, pues permite inferir que no es una cuestión que se les revele interesante de ser pensada como parte de los fundamentos directrices de sus carreras. Siete informantes no contestaron esta pregunta.

### **Justificación para incluir textos académicos en la formación de grado**

En cuanto a la justificación para incluir textos académicos (pregunta 2), de las 20 encuestas recibidas algunos directores la vinculan con el ejercicio de la profesión, otros con la formación propiamente dicha, otros con la investigación, otro consideró que no es necesaria una justificación, otros reafirmaron que no se incluyen en la carrera (dos directores de instituto, coincidentemente con sus respuestas a la primera pregunta) y otros seis no contestaron la pregunta (de las licenciaturas en Ciencias Antropológicas, Ciencias de la Comunicación, Economía, Relaciones Internacionales, Relaciones Laborales y Trabajo Social).

Las respuestas que justificaron por la vía de la relación con la profesión son coincidentes, del tipo:

En el ejercicio de la profesión los egresados deberán redactar informes profesionales de diversa índole, proyectos de inversión, planes organizacionales y en todos los casos es necesario que sepan elaborar un texto, transmitir adecuadamente los conceptos, encontrar el equilibrio entre la capacidad de síntesis y brindar la información necesaria para la toma de decisiones (D2, pregunta 2).

Pero las respuestas en torno a la vinculación con la formación y la investigación presentan matices. En cuanto a la formación, hubo un argumento didactista: la inclusión de textos académicos es para “que muestren comprensión de lecturas, y realización de actividades, además de un manejo adecuado del lenguaje académico escrito” (D5, pregunta 2). En esta misma línea, se alude a la escritura como “una de las destrezas que los estudiantes deben desarrollar” (D6, pregunta 2); y otra vertiente vincula esta justificación con la evaluación: “En primer lugar, dichos textos cumplen la función de evaluar y, consecuentemente, de consolidar y reconfigurar el conocimiento estudiantil, en el entendido de que las distintas clases de evaluación (sumativa, etc.) poseen funciones eminentemente formativas” (D15, pregunta 2), “Se entiende que [los textos académicos] son los adecuados para evaluar el tipo de curso dictado” (D14, pregunta 2), “Todos forman parte de evaluaciones en diferentes tramos de la carrera” (D17, pregunta 2). En este sentido, se mencionó, también, la dimensión institucional: la justificación de incluir textos académicos “radica en el propio reglamento que regula las formas de de aprobación de los cursos” (D16, pregunta 2).

En cuanto a la relación con la investigación, siempre aparece unida a la enseñanza:

La inclusión de artículos se justifica en el hecho de intentar introducir a los estudiantes en la lógica de la presentación de breves comunicaciones con resultados de sus trabajos

de indagación general o investigación. Se intenta que tengan las características de un artículo a ser publicado en una revista académica del campo de la educación o de las ciencias sociales (D9, pregunta 2).

Además, los argumentos apuntan a:

la formación de hábitos y competencias de lectura, interpretación y producción investigativa para dar lugar al desarrollo de incipientes y jóvenes investigadores que en el contexto continuo de las relaciones de enseñanza abren posibilidades para la producción de conocimiento así como para la extensión del mismo en el medio. [...] los textos académicos referidos corresponden a instancias distintas del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyas características integran la función formativa en contenidos disciplinarios, la propedéutica para la investigación y sus relaciones con la enseñanza, hasta la elaboración de monografías concebidas como construcciones investigativas en los niveles de grado, con sus orientaciones epistemológicas y metodológicas que involucran la proposición de problemas, la respectiva elaboración de corpus y objetos de estudio, el marco teórico y el recurso a las diversas técnicas y procedimientos de trabajo (D15, pregunta 2)<sup>52</sup>.

En cuanto a la graduación de los textos académicos en relación con la investigación, otro informante especifica:

Si se trata de cursos iniciales no se promueve su aprobación mediante la elaboración de textos escritos más extensos que respuestas a preguntas (en exámenes parciales o finales) o informes de lectura de pocas páginas. En el caso de cursos que involucran el relevamiento bibliográfico, el procesamiento de corpus, o un recorte de investigación determinado por el estudiante (junto con el docente, o eventualmente, por el docente), se plantea la elaboración de informes o de monografías (D16, pregunta 2).

El director de carrera que consideró que no debía justificarse la inclusión de textos académicos hizo una argumentación de tipo institucional:

Textos académicos son todos los que se incluyen en los programas de cada una de las asignaturas. Desde el momento que se estudian en la universidad, todos son textos académicos. No es necesario justificar la inclusión de un texto, salvo que se ajuste a los requerimientos del plan de estudios y del programa (D20, pregunta 2).

Este docente utiliza un criterio para definir texto académico que no coincide estrictamente con el manejado en esta investigación, como se explicitó más arriba.

Sobre las características de los textos académicos, los encuestados realizaron consideraciones sobre aspectos formales, académicos e, incluso, institucionales, como se expresa, respectivamente, en las citas:

Los textos deben cumplir con pautas preestablecidas en cuanto a su presentación, partes del mismo, normas APA para la bibliografía, etc. (D17, pregunta 2).

se pretende una correlación entre el grado de avance de los estudios de grado y los posibles formatos seleccionados para los distintos cursos, Asimismo, las temáticas abordadas en determinados cursos atienden a una presentación panorámica y/o introductoria de paradigmas de diversa índole: en estos casos se trata de promover procesos de lectura que construyan una intertextualidad compartida por la comunidad académica (D16, pregunta 2).

---

<sup>52</sup> En este último ejemplo cabe destacar, también, la relación con la extensión. Recordemos que la Ley Orgánica que rige la UdelaR (Uruguay, 1958), consagra, entre otros aspectos, lo que se conoce como “el ternario indisoluble” enseñanza-investigación-extensión; en virtud de él, se define al docente universitario como aquel funcionario que realiza simultánea e integradamente esas tres funciones de investigar, dictar cursos y establecer actividades de relacionamiento con la comunidad.

Creemos que los textos producidos por los estudiantes deberían incluir una síntesis de las teorías o conceptos expresados por los autores seleccionados; una explicación del por qué de tal selección; una comparación entre los mismos; una clara vinculación al objeto o problema de investigación; una descripción y/o interpretación y/o explicación de la empiria a la luz de las teorías seleccionadas; la formulación de nuevos interrogantes a partir del proceso y/o resultados de la investigación realizada. El texto producido para la asignatura Investigación tiende a presentar menor profundidad que el de la Tesina. No obstante, creemos que en ambos casos estamos frente a textos de tipo “informes” (D13, pregunta 2).

En esta pregunta, también hubo un pronunciamiento respecto de las carreras que no exigen textos académicos. El docente encuestado de una carrera que no los exige reconoce su importancia: “Según mi manera de ver las cosas, debería exigirse monografías en todos los cursos, y una tesina final, pero, como dije, ese no es el caso” (D1, pregunta 2).

### **Vinculación de los textos académicos producidos por estudiantes con los ámbitos de investigación de la carrera**

Para la pregunta sobre esta vinculación hubo cuatro respuestas negativas. Dentro de ellas, hay una gradación en las causas que plantean los informantes. En algunas (Abogacía y Notariado) no hay investigación; esta característica fue planteada en términos radicales (Abogacía: “la Facultad de Derecho no tiene prácticamente ámbitos institucionales de investigación. Destina menos de un 1% de su presupuesto a investigación –y quizás exagere– y tiene una participación bajísima en los fondos concursables de CSIC”, “creo que es un escándalo, fruto de un *laissez faire, laissez passer* académico”; D1) o más atenuados (Notariado: “nuestras asignaturas son Técnicas Notariales en consecuencia es muy difícil que los estudiantes produzcan materiales académicos en este sentido”; D22). Ahora bien: incluso en Notariado, el informante comenta:

En la asignatura Clínica Notarial, Servicio y asignatura a mi cargo he iniciado desde hace años y adaptando a la exigencia curricular de la “Carpeta Final” un trabajo de investigación respecto de inmuebles de Montevideo que selecciono tratando de que sean patrimonio histórico o de interés para la comunidad como por ejemplo: Palacio Pittamiglio, casas de Piria, edificios de la Universidad, clubes deportivos, etc. Este trabajo lo hacen los estudiantes por equipo y tenemos una biblioteca que de conocerse sería un aporte muy valioso no solo jurídico sino cultural (D22).

En otra de las carreras, si bien no se plantea que no exista la investigación, se ve como una debilidad la formación de investigadores: “es una carrera de eminente aplicación práctica y uno de los puntos débiles de esta carrera es precisamente formar investigadores” (D2, pregunta 3).

Otro de los argumentos para explicar la respuesta negativa tiene que ver con la ubicación de la investigación en el posgrado y no en el grado, como plantea otro informante:

La carrera de grado busca una primera formación de los estudiantes en aspectos relacionados con la gestión y luego se espera que los egresados continúen su formación con énfasis en los aspectos que les resultan más interesantes de acuerdo a su vocación. Los trabajos de investigación se realizan principalmente a nivel de Posgrado, a nivel de grado existe una primera aproximación a trabajos que generen capacidad en expresión y en presentación y un primer análisis de algunos aspectos (D3, pregunta 3).

Ocho informantes plantearon que hay vinculación en algunos casos. Uno de ellos mencionó los recursos así como características disciplinarias de su campo de trabajo:

El Departamento de Sociología investiga una multiplicidad de temas, pero no todos los que quisiéramos, por cuestiones de tamaño de la planta de investigadores y por los recursos presupuestales limitados. Si los textos solo refirieran a los temas que se investigan en Uruguay, el estudiante no accedería a perspectivas teóricas y metodológicas muy relevantes, que por diversos motivos no se investigan en Uruguay, sería absurdo solo trabajar con el reducido número de temas que se están investigando actualmente (D20, pregunta 3).

Otro de los informantes, en cambio, enfatizó:

se recomienda que los estudiantes participen de los equipos de investigación institucionalmente establecidos. En esos casos, sus textos se colocan como parte del trabajo académico que se desarrolla en esos grupos (D9, pregunta 3).

Solamente cuatro directores respondieron de forma afirmativa: los de las licenciaturas en Filosofía, Letras, Lingüística y Filosofía.

### **Aspectos de la enseñanza de este tipo de trabajo**

En cuanto a la pregunta sobre cómo suele enseñarse a proyectar y escribir esos trabajos, hubo diversidad de respuestas, fundamentalmente relacionadas a los ámbitos de trabajo donde se enseña. Solamente tres informantes realizaron consideraciones específicas, aunque breves, en torno a la enseñanza. Una de ellos afirmó: “En general se les enseña la estructura que deben tener, y se enfatiza en la búsqueda e inclusión bibliográfica dentro de los textos” (D13, pregunta 4). Otro planteó:

No existe, hasta donde yo sé, una enseñanza estrictamente vinculada a las características de la escritura académica. Los docentes trabajan acerca de los contenidos que se espera estén contenidos en el texto y en las formalidades vinculadas a la presentación de textos académicos. No se trabaja estrictamente sobre la escritura (D9, pregunta 4).

Y también relacionó esto con las dificultades encontradas:

No se trabaja estrictamente sobre la escritura. Ello no implica que esto no sea un problema, ya que en algunas ocasiones se encuentran dificultades vinculadas a la sintaxis y coherencia interna de los textos (D9, pregunta 4).

Finalmente, el tercero ubicó el centro del problema fuera de la enseñanza: “En términos generales, y en lo que hace a mi experiencia personal, la información sobre estas pautas no es un problema en términos de ‘enseñanza’” (D16, pregunta 4). Este mismo informante explicó su aserción desarrollando las dificultades que encuentra:

Las dificultades radican en el proceso de elaboración de las diferentes fases involucradas en la escritura del texto. Los encuentros individuales para orientación de los estudiantes muestran vivencias asumidas como problemáticas. Por ejemplo, cómo recortar adecuadamente el objeto de investigación de la monografía, cómo buscar (y qué tipo de) información para sustentar teóricamente esa investigación, cómo expresar las decisiones metodológicas adoptadas. Tampoco resulta fácil seguir el formato de los textos académicos en lo que hace al recurso de referencias textuales en el cuerpo del texto y en el armado de la bibliografía, o plantear una organización apropiada de la estructura textual (D16, pregunta 4).



## **Dificultades más importantes**

En términos generales, las dificultades referidas por los directores de carrera pueden agruparse en dos grupos: las relacionadas con la enseñanza misma y las relacionadas con el propio texto.

En relación a las dificultades en el nivel de la enseñanza, además de la ya mencionada, un informante sostuvo: “Las dificultades: la masividad y la adecuación extrema a un género sin comparecencia a lectores más allá del círculo académico” (D8, pregunta 4). Esto último se relaciona con su respuesta a la primera pregunta:

La adecuación de los formatos o géneros responden muchas veces a temas de masividad. En una carrera que combina investigación y producción creación el sincretismo debiera ser mayor, no lo es por un déficit en la relación docente-estudiante. Sin perjuicio de lo anterior la adecuación de un texto académico a formatos profesionales tiene sus riesgos y las prevenciones tendrían que estar presentes. Creo pertinente orientar a una comparecencia mayor del texto académico a problemas concretos, como forma de establecer el debido diálogo entre pares, pero también con el contexto socioeconómico y cultural real. La lógica del género muchas veces gana terreno ante lo concreto y eso no es positivo (D8, pregunta 1).

Otro informante situó la dificultad en lo curricular, inespecífico para la disciplina según el nuevo Plan de Estudios:

La mayor dificultad que encontramos es la estructura del Ciclo Inicial de la Facultad de Ciencias Sociales. El nuevo plan de estudio impone un Ciclo Inicial único para las cuatro carreras, donde se imparten una serie de asignaturas irrelevantes para las necesidades del futuro sociólogo. Necesitamos iniciarlos desde que ingresan a facultad en el método científico, en general el gran problema es generar en los estudiantes la idea de que la sociología es una ciencia y desterrar la idea de la sociología ensayística (D20, pregunta 4).

Otra dificultad fue atribuida al cambio de modalidad para la entrega de trabajos, de la escritura grupal a la individual:

Surgen dificultades en el caso de los estudiantes que siempre han participado de trabajos grupales y la realización de escritos muestra dificultades en la elaboración de textos académicos. Las mayores dificultades se dan con los estudiantes que muestran dificultades de comprensión y producción de textos y el proceso de tutoría no alcanza para la elaboración de un buen texto. En estos casos se solicita más tiempo a la Comisión de Carrera y el estudiante continúa trabajando con el tutor por lo menos tres meses más (D17, pregunta 4).

Respecto del texto propiamente dicho, los informantes declararon:

La dificultad claramente está en abstraer la información y modelos generales y la aplicación de estrategias propias al plan concreto en desarrollo (D7, pregunta 4).

Los mayores problemas se suscitan en la problematización y delimitación del objeto de investigación, formulación de preguntas de investigación e hipótesis, así como en los supuestos epistemológicos subyacentes. En síntesis, la dificultad de ordenar sus propias ideas y separarlas de la de los autores (cuando es necesario). Esto es, desde el punto de vista de los contenidos. Desde el punto de vista de la forma, las dificultades observadas son aún mucho mayores, debido al bajo nivel de expresión escrita que presentan los estudiantes. Se aprecian problemas de sintaxis, coherencia, cohesión y ortografía, en un gran número de estudiantes, lo cual les genera serias dificultades a la hora de elaborar desde un simple informe hasta un texto académico (D13, pregunta 4).

En general hay algunos problemas con el manejo del idioma y el ordenamiento lógico de los trabajos (D14, pregunta 4).

Así, las dificultades mencionadas en el texto mismo incluyen aspectos de estructuración lógica (del texto en cuanto a las etapas de la investigación y sus alcances), académicos y de la investigación (recorte del objeto, diferenciación de puntos de vista, cómo citar, entre otros) y textuales (ortográfico-sintácticos). Los informantes las plantearon asociadas, excepto en un caso, en el que se enfatizó lo textual por sobre aspectos de la disciplina: “Los problemas son comunes a los estudiantes de las nuevas generaciones, y refieren más a la dificultad de redactar que a la capacidad de investigar” (D19, pregunta 4).

### **¿Son textos para publicar o simplemente para la evaluación del curso?**

La siguiente pregunta fue sobre el estatuto del texto requerido: si se trataba de textos para publicar o meramente de evaluaciones didácticas.

En el caso de los informantes de respuesta afirmativa (dos: de las licenciaturas en Psicología y en Trabajo Social), uno de ellos se refirió a las pautas de trabajo: “En el caso del trabajo final, con formato artículo de revista, se trabaja en base a las pautas y normas de publicación de acuerdo a lo requerido” (D17, pregunta 5). En el otro caso, la publicación es interna al ámbito de la facultad: “Los únicos textos que producen los/las estudiantes de Trabajo Social y que quedan en el espacio de Biblioteca son las monografías de grado” (D21, pregunta 5).

Uno de los cinco informantes que sostuvo que se trataba de evaluaciones didácticas, no obstante, acotó: “Se podría señalar que se ha intentado a nivel de Extensión universitaria de ir sistematizando las experiencias desarrolladas, lo cual ha generado ciertas bases para despertar el interés en investigar y sistematizar conocimientos y experiencias” (D3, pregunta 5).

La mayoría de las respuestas (nueve) expresan que algunos se publican; hay un acuerdo en las declaraciones acerca de que, por lo general son evaluaciones didácticas pero si alcanzan determinado nivel los docentes pueden llegar a promover su publicación.

### **Reflexiones finales**

Es sabido que el texto académico comporta una dimensión metodológica o didáctica, implica un saber-hacer y un nivel de adecuación para el desempeño académico-profesional pero este aspecto se revela como insuficiente para tratar desde nuestra perspectiva los aspectos inherentes a la producción del texto académico. Si bien, por lo general, esta cuestión se reconoce como algo importante e interesante, es tratada mayoritariamente dentro de la escritura como “habilidad” o “destreza”, y no como una cuestión heurística propiamente dicha. Predomina una visión tecnologizada o didactista, por sobre otra posible, que enfatice la dinámica entre saber y conocimiento.

### **Referencias Bibliográficas**

Blezio, C. (2015) El texto académico en la formación de grado. Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República, tesis para obtener el título de magister en Enseñanza Universitaria (CSE-Área Social de la UdelaR), defendida el 15 de diciembre de 2011.

UdelaR (2011) *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*, Montevideo, UdelaR. Disponible en: <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/15725/siteId/1>.

Uruguay, República Oriental del (1958) Ley N° 2.549, *Ley Orgánica de la Universidad de la República*, publicada en el *Diario oficial*, Montevideo, 29 de octubre de 1958. Disponible en: <http://www.rau.edu.uy/universidad/leyorg.htm>



# CATÁSTROFE, TRAUMA E RESISTÊNCIA: O SENTIDO DA FORMAÇÃO EM TEMPOS PÓS-TRAUMÁTICOS

Rosana D’Orio Bohrer<sup>53</sup>  
Fabiane Bortoluzzi Angelo<sup>54</sup>  
Amarildo Luiz Trevisan<sup>55</sup>

## Introdução

Neste artigo busca-se repensar a educação a partir das experiências do holocausto, tendo em vista a necessidade de propor um modelo de formação sensível à prevenção das catástrofes coletivas.<sup>56</sup> Nesse trabalho pretende-se apresentar os resultados de uma oficina realizada com professores no evento *I Colóquio Regional Formação de Profissionais em Educação: Catástrofes, Formas de Resistência e Possibilidades de Transformação*, promovido pelo Instituto Federal Farroupilha, campus Santo Agostinho/RS/Brasil. O Colóquio ocorreu de 21 a 23 de maio de 2014, em parceria com o Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA) da Universidade Federal de Santa Maria e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Santo Agostinho/RS/Brasil.

Como o projeto ainda está em andamento, a proposta busca auscultar as modificações ocorridas no cotidiano da educação da cidade de Santa Maria/RS, decorridos alguns meses após a tragédia da boate Kiss, que vitimou 242 pessoas, na maioria jovens, sendo 115 alunos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Somado a isso, a ideia do projeto é investigar algumas obras de autores que se debruçaram sobre o tema do holocausto nos últimos tempos na perspectiva da literatura de testemunho – especialmente Kertész, Adorno, Benjamin, e Agamben – para tecer cruzamentos entre as noções de catástrofe, trauma e resistência. A partir do confronto de uma experiência empírica como legado teórico acumulado, pretendemos perceber a relação entre a teoria e a prática na formação de professores sob a perspectiva da discussão estética.

Trata-se, fundamentalmente, de buscar respostas no desenvolvimento do projeto ao questionamento: Como trabalhar pedagogicamente a prevenção a catástrofes coletivas na formação docente se, ao mesmo tempo, há uma impossibilidade da sua representação? Pretende-se perceber a relação entre a teoria e a prática social mais

---

<sup>53</sup> Doutora em Psicologia, pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com bolsa CAPES e integrante do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA).

<sup>54</sup> Psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integrante do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA).

<sup>55</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), coordenador do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA) e pesquisador do CNPq.

<sup>56</sup> O artigo deriva do projeto contemplado na Chamada MCTI/CNPq Nº 14/2013 - Universal (Faixa B), com o título "Catástrofe, Trauma e Resistência: Experiência Estética na Formação de Professores", com início previsto em 01/10/2013 por um período de 36 meses e do subprojeto aprovado com renovação de Bolsa Produtividade em Pesquisa (PQ2), do CNPq, pelo período de 01/03/2014 a 28/02/2017, ambos sob a coordenação do prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan.

ampla na formação de professores, afinal, vive-se uma época que requer a adoção de diferentes posturas e outro tipo de entendimento no campo da formação, uma nova ordem de pensamento.

Ao compreender que a educação é um meio de construir a cultura de prevenção e proteção às catástrofes, pensa-se sistematizar um conjunto de reflexões que contribua para gerar um modelo de formação que responda, de forma similar, no campo da Educação e das Humanidades, à preocupação prevista no documento **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012–2015. Balanço das Atividades Estruturantes 2011**, expedido pelo governo federal através do Ministério de Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI).<sup>57</sup>

Baseados em literaturas como estas, e no trabalho de observação, entrevistas, eventos e oficinas<sup>58</sup> de acompanhamento dos sistemas de ensino da cidade de Santa Maria/RS e região, afetada recentemente por uma experiência traumática de grandes proporções, acredita-se poder auxiliar na urgência de uma cultura de prevenção a catástrofes desencadeadas pelo descaso humano, assim como na elaboração do trauma. Por isso, pergunta-se, após esse tempo decorrido, que transformações estão sendo implementadas no modelo de formação adotado nas escolas e universidades de Santa Maria/RS/Brasil? De que forma estas instituições fomentam possibilidades de entendimento e resistência para que catástrofes coletivas não se repitam?

O artigo versa sobre uma das experiências de escuta realizada nesse sentido, na qual utilizou-se os pressupostos da hermenêutica de diálogo e compartilhamento de experiências, com o intuito de provocar mudanças no auto esclarecimento pedagógico docente e discente para o despertar da consciência sobre o protagonismo que cada qual pode exercer nessa cultura de prevenção e cuidados para com a vida. Essa escuta abriu espaço para levantar a atual vulnerabilidade de muitas escolas da cidade, destacando o fato de que essa vulnerabilidade se potencializa na medida em que não se está preparado para eventuais ocorrências.

### **Gestão dos impactos de situações críticas e catástrofes no ambiente escolar**

Durante a realização do *I Colóquio Regional Formação de Profissionais em Educação: Catástrofes, Formas de Resistência e Possibilidades de Transformação*

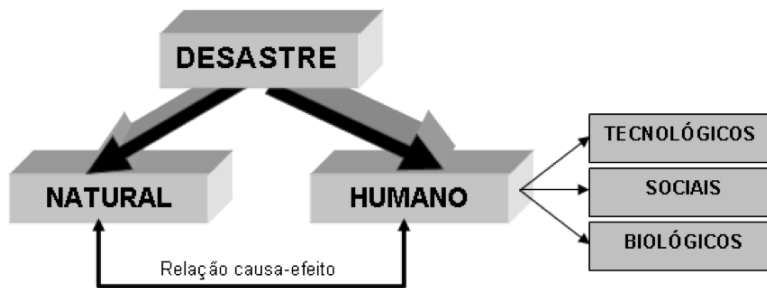
---

<sup>57</sup>O documento informa que “o MCTI está desenvolvendo, em articulação com outras instituições federais, estaduais, municipais, órgãos de defesa civil e as Forças Armadas, um Sistema Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais. O resultado deste esforço aumentará a capacidade da sociedade brasileira para fazer frente às catástrofes naturais, com redução de vítimas e de prejuízos sociais e econômicos decorrentes, contribuindo para diminuição da pobreza e aumento da qualidade de vida”(2012,p.106).

<sup>58</sup>Os eventos e oficinas pedagógicas tiveram a participação de professores e alunos pertencentes a todas as instituições envolvidas no projeto, além de um grande número de professores da escola básica das cidades em que ocorreram os eventos. As atividades iniciaram na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com o **V Colóquio Formação de Professores: Novas Teorias, Novas Práticas? Tema: “Catástrofes, Movimentos Sociais e Formas de resistência”**, ocorrido de 18 a 20 de dezembro de 2013. A URI Santiago sediou o **“I Colóquio: Catástrofes, Trauma e Resistência- Formação Humana e Cidadã”**, de 26 a 28 de junho, quando, além da URI, também estiveram envolvidas a UFSM, Instituto Farroupilha e Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). O **I Colóquio Regional de Educação e Cidadania da Serra Catarinense: Catástrofe, Trauma e Resistência – da Narrativa do Trauma à Biopolítica da Memória**, aconteceu na Universidade do Contestado (UnC) nos dias 16 e 17 de maio. O **I Colóquio Regional Formação de Professores – Catástrofe, Trauma e Formas de Resistência** ocorreu no Instituto Federal Farroupilha, campus de Santo Augusto, de 21 a 23 de maio de 2014.

reuniram-se para realização da oficina “*Gestão dos impactos de situações críticas e catástrofes no ambiente escolar, estamos preparados?*” professores da rede pública e privada, integrantes da Secretaria Municipal de Educação de Santo Augusto/RS/Brasil e outros profissionais ligados à área da Educação, interessados na discussão deste tema. O número de participantes foi em torno de 30 pessoas e o trabalho realizou-se numa das salas de aula do Instituto Federal Farroupilha, do campus de Santo Augusto/RS/Brasil. O trabalho consistiu na apresentação de eventos catastróficos da história, ocorridos, principalmente, no território nacional, para servir como referência ao debate sobre a importância de se conhecer e mapear os riscos existentes nessa cidade, envolvendo direta ou indiretamente o ambiente escolar e que poderiam culminar em possível ocorrência. Para isso foi feita uma exposição dialogada de alguns conceitos referentes à essa temática, apresentação de alguns vídeos e divisão de trabalhos em grupos e debates.

Dessa forma, em um primeiro momento foram apresentados alguns aspectos conceituais da discussão, de forma esquemática e classificados de acordo com os diferentes tipos de desastres que podem ocorrer, e utilizadas pelo Ministério da Integração Nacional, do Brasil. Procurar-se-á reproduzir aqui tal conceituação de forma semelhante ao que foi apresentado para os participantes da oficina.



## 1. DESASTRES NATURAIS:

**Conceito:** São aqueles produzidos por fenômenos e desequilíbrio da natureza. Por isso, são causados por fatores de origem externa que atuam independentemente da ação humana. Em função de sua causa primária, esses desastres são classificados como desastres naturais:

- 1.1. De origem sideral, como os produzidos pelo impacto de meteoritos sobre a superfície da Terra. É possível que os dinossauros tenham sido extinguidos, há aproximadamente 80 milhões de anos, em consequência de um desastre sideral.
- 1.2. Relacionados com a geodinâmica terrestre externa, ou relativos a fenômenos meteorológicos, como vendavais, chuvas de granizo, geadas, secas, inundações, ondas de calor, ondas de frio, queda da umidade relativa do ar e outros.
- 1.3. Relacionados com a geodinâmica terrestre interna, ou relativos a fenômenos tectônicos, como terremotos, tsunamis e erupções vulcânicas, e ao intemperismo associado à erosão, como escorregamentos de solo, voçorocas e outros.
- 1.4. Relacionados com desequilíbrios na biocenose, como pragas animais e vegetais.

**Diagnóstico:** não foram apontadas situações diretamente associadas a esse tipo de desastres.

## 2) DESASTRES HUMANOS OU ANTROPOGÊNICOS:

**Conceito:** São aqueles resultantes de ações ou omissões humanas e estão intimamente relacionados com as atividades do homem, enquanto agente ou autor. Por isso, os desastres humanos são provocados por fatores de origem interna. Em função de suas causas primárias, os desastres antropogênicos são classificados em desastres humanos de natureza:

2.1 - Tecnológico - quando são conseqüências indesejáveis do incremento demográfico das cidades, sem o desenvolvimento compatível da infraestrutura urbana e dos serviços essenciais, resultando, também, de um desenvolvimento imediatista e sem preocupação com a segurança contra desastres. Dentre os desastres de natureza tecnológica, destacam-se aqueles relacionados com os meios de transporte, com produtos perigosos, com incêndios e explosões em plantas industriais, parques, depósitos e outros.

Apresentou-se um vídeo, reportagens e fotos de desastres com ônibus, avião e barco que transportavam estudantes, os quais se acidentaram provocando mortos e feridos, no Brasil e fora dele e, a partir do exposto, foi aberto um espaço de reflexão aos participantes. Eles reuniram em grupos e puderam emitir a sua opinião, indicando as seguintes situações como recorrentes na cidade, constituindo potenciais / reais fatores de ocorrência de desastres *de classe "humanos ou antropogênicos do item 2.1, tipo tecnológico"*:

- Algumas escolas não têm faixa de segurança e aquelas que possuem ainda não há cultura de utilização correta da faixa de segurança para proteção dos alunos, resultando em atropelamentos, pois não há conscientização do cuidado necessário ao pedestre que vai atravessar a rua. Uma aluna morreu vítima de atropelamento. Outro menino foi atropelado na estrada. O transporte escolar teria que propiciar treinamento para os motoristas, pois alguns jovens atravessam a rua sem ver o veículo que vem atrás do ônibus.
- Não há educação sistemática quanto às normas de trânsito, tanto para os motoristas quanto para os pedestres, pois muitas crianças transitam pela faixa de veículos, ignorando a prioridade que é deles.
- Algumas escolas necessitam de reforma do sistema elétrico, pois há risco iminente de sinistro (instalações antigas que não comportam a demanda atual dos aparelhos). As caixas de energia não podem ser trancadas com cadeado por motivo de segurança, pois se houver curto circuito há que se ter acesso imediato. Isso expõe os alunos ao risco, pois acabam mexendo, muitas vezes por curiosidade.
- Também há risco de explosão por vazamento de gás.
- Exposição aos produtos de limpeza, o que pode provocar intoxicação.

Outro tipo de desastre de classe *"humano ou antropogênico"* enfatizado no item 2.2 foi quanto às conseqüências sociais. Para tratar dessa classe, utilizou-se os casos de atiradores que entraram em escolas - nos Estados Unidos e em Realengo (Brasil) - e que resultaram também em injúrias e mortes. Assim, foi possível definir:



2.2 - Social - quando são consequência do relacionamento do homem com os ecossistemas urbanos e rurais ou de desequilíbrios nos inter-relacionamentos econômicos, políticos e culturais. Dentre os desastres de natureza social, destacam-se aqueles relacionados com o desemprego e a marginalização social; com a fome e a desnutrição; com o incremento da violência com os menores abandonados; com o banditismo, o crime organizado e o tráfico descontrolado de drogas.

As seguintes situações foram apontadas como recorrentes na cidade, podendo constituir potenciais / reais fatores de ocorrência de tipo de desastre de consequências sociais:

- Há casos de violência entre alunos que ameaçam outros dentro da sala de aula, entre turmas diferentes e na entrada e saída da escola. Com isso, os professores tem que mediar situações, mas muitas vezes, um professor, na ânsia de ajudar, pode ser agredido ou passar por agressor e não por mediador.
- Fatores externos e internos desencadeiam agressões as quais se refletem no ambiente escolar.
- Há diferentes posições quanto a isso, pois alguns professores concordam com a necessidade de ação imediata, mas outros não concordam. Há problemas no dia a dia na escola que se constitui por agressão física e verbal, brigas e problemas psicológicos. Há opiniões de que a escola precisa fazer algo e isso causa angústia.
- Também, no ensino noturno, entre os alunos trabalhadores (adolescentes) há muitas agressões por falta de tolerância.
- As redes sociais podem atuar como uma condição de risco, pois nem sempre os jovens sabem lidar com esse acesso. Os professores precisam ser respaldados no cuidado com o cumprimento da lei pelos alunos.
- Há falta de conhecimento sobre primeiros socorros para casos recorrentes de necessidades, o que evidencia a inadequação do treinamento e da cultura de proteção.
- Não se tem registros de uso de drogas por parte dos alunos na sala de aula, mas não há garantia de que não estejam utilizando fora da sala, até mesmo nos intervalos de aula, evidenciando que não há um adequado trabalho educacional para com os jovens.
- Há casos de prostituição e gravidez na adolescência, denotando a fragilidade na orientação e proteção.
- Há ameaças físicas e verbais entre alunos, alunos e professores e pais e alunos, o que pode resultar em agressões e na perda significativa da qualidade do ensino. Essas questões, muitas vezes, tem início nos finais de semana, em festas e programas sociais e que podem se manifestar na escola. Há possibilidade de fuga de alunos revelando a fragilidade da segurança da escola.
- A ocorrência de depredação da escola é um sinal da falta de valorização e respeito da mesma. O distanciamento educacional da família para com os filhos, e a falta de motivação e de perspectiva por parte de alguns alunos levam à indisciplina. Já foram constatadas e retiradas facas e punhais nas mochilas dos jovens.
- *O bullying e o cyberbullying* estão presentes na comunidade, denotando falta de cuidados e acompanhamento dos pais, em casa e na escola.

- Muitos acidentes já ocorreram com crianças por causa da prática de usar “bombinhas” nas festas juninas. Não há conscientização dos comerciantes que vendem tais artefatos. É importante o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente por todos os envolvidos, visando a prevenção de acidentes e a proteção da criança e do adolescente. Há possibilidades de ocorrer acidentes em viagens de lazer, estudos, torneios.
- Há tendência de violência familiar quando o aluno é chamado pela escola para correções comportamentais.
- As taxas de reprovação, baixo rendimento escolar, distorção idade/série, a indisciplina e desestrutura familiar evidenciam a falta de estrutura básica social e familiar na comunidade.

Além da constituição dos desastres "*humanos ou antropogênicos*", durante a oficina foi salientado também as consequências dos desastres para o campo biológico, aqui descritos no item 2.3. E isso foi feito listando verbalmente, em ponderação com os participantes, casos de epidemia já ocorridos na experiência deles.

2.3 - Biológica - quando são consequência do subdesenvolvimento, do pauperismo e da redução da eficiência dos serviços promotores da saúde pública. Dentre esses desastres, destacam-se a pandemia da AIDS, a malária, a cólera, o dengue e a tuberculose.

**Diagnóstico:** as seguintes situações foram apontadas como recorrentes na cidade, podendo constituir potenciais fatores para ocorrência desse tipo de desastre:

- A epidemia e gripe revelam a fragilidade da comunidade às intempéries climáticas, além da vulnerabilidade social.
- Das 215 crianças de um ambiente específico, 35 estão com virose, denotando um deficiente sistema de saúde pública.

O conceito da classe dos desastres mistos, resultantes da interação dos fenômenos naturais com as ações humanas, *do item 3*, foi tratado utilizando-se texto e imagem jornalística do desabamento de um teto de igreja após severas chuvas, buscando a similaridade de ambientes educativos e de frequência coletiva.

### 3) DESASTRES MISTOS:

A tendência moderna é considerar que, na sua grande maioria, os desastres, hoje classificados como naturais e antropogênicos, na realidade são mistos. No momento atual são considerados como desastres mistos aqueles que resultam da soma interativa de fenômenos naturais com atividades humanas. Essas interações, por seus aspectos globalizantes, tendem a alterar profundamente os ecossistemas naturais e humanos, afetando, às vezes, grandes extensões do meio ambiente. Em função de sua causa primária, esses desastres são classificados como desastres mistos, relacionados com a:

- 3.1 - Geodinâmica terrestre externa, como as chuvas ácidas, o incremento da poluição do ar provocada por camadas de inversão térmica, efeito estufa e bolsões de redução da camada de ozônio; e

### 3.2 - Geodinâmica terrestre interna, como a desertificação, a salinização do solo e a sismicidade induzida.

Tais discussões oportunizaram aos participantes indicar as seguintes situações como recorrentes na cidade, podendo constituir potenciais fatores para ocorrência desse tipo de desastre:

- Quando chove bastante há goteiras, infiltrações, e a água escorre nas lâmpadas há risco de descarga elétrica que podem causar danos à fiação exposta. Percebe-se que a manutenção da escola não cumpre o seu papel adequadamente, pois adota medidas paliativas em lugar de optar por ações definitivas. Isso denota a inadequada cultura e a prioridade errônea para a tomada de decisões.
- A maioria das portas das escolas abrem para dentro, o que agravará as consequências de um incêndio por dificultar a evacuação rápida do local. Muitas mortes desnecessárias poderão decorrer dessa circunstância. Da mesma forma, não há rampas, o que dificulta o acesso de entrada e de fuga em caso de catástrofe por parte dos portadores de deficiências. Isso denota a falta de uma política pública de acessibilidade e proteção em ambientes de grande concentração de pessoas.
- Incêndios, curto circuitos, destelhamento, fatos esses consequentes da falta de preparo para suportar as manifestações da natureza (temporais, granizo, vendavais) agravando as suas consequências.
- Em um raio de 60 km desta localidade não há na estrutura um Corpo de Bombeiros, apesar de incêndios relevantes já terem ocorrido.
- Intempéries da natureza se agravam devido à fragilidade ou ausência dos sistemas de proteção. Um vendaval causou danos grandes e pavor aos alunos, professores e funcionários. A população fica a mercê da hostilidade desses fenômenos por falta de recursos de proteção.
- Ocorrências de temporais na cidade causam grandes estragos nas escolas, caem postes que dão acesso as escolas, bairros são atingidos, pertences das famílias são danificados, destelhamentos de casas e etc, levando a necessidade dos professores tomarem decisões de proteção dos alunos e eventuais desabrigados.
- A vulnerabilidade social da comunidade a expõe aos efeitos das drogas, do crescimento da violência e daí vem a desestrutura familiar.

Era intenção da oficina não se findar no evento, mas provocar um movimento que propiciasse continuidade ao debate e ao desencadeamento de ações de prevenção de catástrofes. Os participantes apresentaram bastante interesse no assunto, mostraram-se sensibilizados, formando, ali mesmo, um grupo de trabalho para dar continuidade ao tema. A percepção de que as ameaças e riscos de catástrofes podem ser, efetivamente, reduzidas por meio de ações de prevenção da população e de seus governantes foi exemplificada com a apresentação do Projeto "Cidades Resilientes"<sup>59</sup>, baseado no "Marco de Ação de Hyogo 2005-2015"<sup>60</sup> foi fator determinante para desencadear a formação do grupo.

---

<sup>59</sup><http://www.defesacivil.sc.gov.br/index.php/municipios/cidades-resilientes.html>

<sup>60</sup><http://www.defesacivil.pr.gov.br/arquivos/File/Marco/MarcodeHyogoPortugues20052015.pdf>

## Conclusão

Nas últimas décadas, significativos progressos tem sido conquistados na gestão de riscos e resposta à ocorrências de catástrofe e tragédias coletivas. Esforços nacionais e internacionais, para aumentar a consciência, promover a prevenção, preparação e mitigação de riscos, estão sendo intensificados. No entanto, apesar disso, as estatísticas apontam para um crescente índice de ocorrências em todo o mundo. As catástrofes naturais constituem uma carga demasiada para as comunidades, mas essa carga poderá se tornar muito mais agressiva se as pessoas não buscarem compensar a vulnerabilidade aos fatos da natureza com esquemas de proteção e, principalmente, com o desenvolvimento de uma cultura positiva de proteção dos seus cidadãos e de prevenção da ocorrência ou do agravamento das questões as quais não há como impedir. As políticas públicas devem ser adequadas e suficientes de modo que abordem as necessidades da comunidade que poderá contar com os recursos e a força governamental para formar a disciplina e mentalidade necessárias.

Foram apontadas nesse trabalho diversas situações diretamente associadas aos desastres humanos ou antropogênicos, aqueles que podem resultar de ações ou omissões humanas e que estão intimamente relacionados com as atividades do homem, enquanto agente ou autor, atuando como fatores potenciais de risco para a população, mais especificamente aquelas ligadas ao contexto escolar, em Santo Augusto/RS/Brasil e entorno.

Observou-se nessa oficina que o problema da dor do outro e do trauma é ainda um grande tabu a ser enfrentado diariamente nas escolas e que os professores não dispõem ainda de uma adequada preparação para trabalhar com essas questões, o que demanda um novo sentido para a formação em tempos pós-traumáticos. Durante as discussões foi possível perceber o impacto do assunto junto a eles, uma vez que comentaram o quanto os fatores que contribuíram para a ocorrência da Kiss faziam parte do cotidiano deles na cidade, consideradas as devidas características da região e de seu entorno. Os participantes elaboraram, em conjunto com os coordenadores responsáveis pelos minicursos e oficinas pedagógicas, um levantamento dos riscos que tornam as escolas e a cidade vulneráveis a catástrofes e tragédias. Dentre os pontos levantados destacaram-se os denominados desastres humanos, relacionados com as atividades do homem, enquanto agente ou autor (riscos rodoviários, violência entre alunos, alunos com professores, homofobia, drogas, epidemias, precária manutenção dos prédios de ensino que causam goteiras, infiltrações e fiação desencapada, falta de um plano de contingência para enfrentamento de crises e construções inadequadas à evacuação de emergência, como portas que abrem para dentro). O êxito das atividades foi de tal índole que os professores participantes elaboraram uma lista de contatos e formaram uma coordenação do grupo para envio do relatório resultante do trabalho desenvolvido para a Defesa Civil e para a Prefeitura Municipal. Considera-se que o trabalho foi provocador de um movimento que será continuado, pois se trata de assunto de extrema relevância social.

### Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. WolfganLeo Maar. São Paulo: Paze Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de excepción**. (Homo Sacer II, I). Trad. Flávia Costae Ivana Costa. 3.ed. Buenos Aires: Adriana Idalgo Ed., 2003.

**ESTRATÉGIA NACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO 2012– 2015. Balanço das atividades estruturantes 2011.** MCTI, Brasília: DF, 2012.

FELMAN, Shoshana. Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar. In.: NESTROVSKI, Arthure SELIGMANN-SILVA, Márcio (Orgs.). **Catástrofe e representação: ensaios.** São Paulo: Escuta, 2000, p.13-72.



# MONITORAMENTO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO RIO GRANDE DO SUL: ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA NA PRÉ-ESCOLA

Bianca Bortolini  
Cátia Soares Bonneau  
Maria Luiza Rodrigues Flores  
Teresinha Gomes Fraga<sup>61</sup>

## Apresentação

O presente trabalho está relacionado à pesquisa<sup>62</sup> que tem como objetivo avaliar o impacto da Emenda Constitucional 59/09 no que se refere à obrigatoriedade de matrícula escolar das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola, cujo prazo legal para universalização foi estabelecido para o ano de 2016. A pesquisa investiga o desempenho de um conjunto de municípios do Rio Grande do Sul (RS) em relação ao alcance desta meta, analisando as políticas públicas que o grupo vem desenvolvendo na perspectiva da ampliação de vagas. O recorte de tempo investigado refere-se ao período entre 2009 e 2016, subsequente à publicação da referida Emenda Constitucional e abarcando o prazo disponível para que os municípios brasileiros criassem as vagas suficientes, pois essa oferta deve pública e gratuita, sendo responsabilidade prioritária dos entes municipais, conforme a Constituição Federal de 1988 (CF/88, Art. 211, §2º).

Parte significativa dos municípios gaúchos encontra-se longe do alcance desta meta, justificando-se uma pesquisa que acompanhe, monitore e avalie as políticas públicas para oferta de educação infantil durante este período. Destaca-se que, no contexto atual de consolidação jurídica e teórica em relação à oferta de educação infantil no país, a perspectiva de análise dos dados coletados a partir desta pesquisa se apoia nas orientações e diretrizes já estabelecidas para esta oferta educacional nas últimas décadas, na expectativa de que os gestores municipais criem programas e projetos que ampliem o acesso a esse direito com garantia de padrão de qualidade nacionalmente reconhecido. (BRASIL, CNE/CEB, Res. 05/09).

Do universo de 497 municípios do RS, foi escolhida uma amostra constituída pelos sete municípios que apresentavam a mais alta demanda para criação de novas vagas, segundo dados do Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS, 2009), incluindo a Capital do Estado e mais seis municípios da Região Metropolitana, todos à época com demanda superior a seis mil vagas na faixa etária de até cinco: Alvorada, Canoas, Gravataí, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Porto Alegre, Viamão.

A metodologia envolve análise de dados estatísticos referentes ao Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao Censo Educacional (INEP) e ao conjunto de estudos publicados pelo TCE-RS (2007; 2009; 2010; 2011; 2012), além de análise documental. Trata-se de um estudo ancorado em

---

<sup>61</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Brasil.

<sup>62</sup> A Pesquisa “Monitoramento de Políticas Públicas para a Educação Infantil no Rio Grande do Sul: estudo sobre a implementação da Emenda Constitucional 59/09 - obrigatoriedade de matrícula na pré-escola” é desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Brasil), sob a coordenação da Professora Doutora Maria Luiza Rodrigues Flores, integrante do Núcleo de Política e Gestão da Educação desta Faculdade.

uma perspectiva crítica no campo das políticas educacionais, que considera a importância do contexto de cada ente analisado, desde uma perspectiva socio-histórica. (KRAWCZIC, 2013a; 2013b), desde uma abordagem quali-quantitativa em educação, desenvolvido a partir da realização de estudo de caso (ANDRÉ, 2013). Os indicadores para a avaliação dos percentuais de atendimento à educação infantil encontram-se apoiados nas determinações da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), considerando-se as leis 10.172/01 (PNE 2001-2010) e 13.005/14 (PNE 2014-2024). De maneira a exemplificar as tendências apresentadas pelos municípios da referida amostra, o presente trabalho apresenta dados referentes ao Município de Canoas, com foco na expansão da oferta de vagas, analisando especificamente a dependência administrativa das matrículas existentes no período 2005-2014.

### **Breve panorama das políticas de educação infantil no Brasil**

Na CF/88, o atendimento às crianças de até seis anos em creches e pré-escolas foi definido como direito destas e de suas famílias (BRASIL, CF/88, Art. 7º, Inc. XXV; Art. 208, Inc. IV). A educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDBEN), subdividida pelo critério de faixa etária, em creche, para crianças de até três anos e pré-escola, para aquelas entre quatro e cinco anos. O PNE se caracteriza como um plano de Estado, com vigência para 10 anos, apresentando metas e estratégias relativas às responsabilidades para com a oferta educacional em âmbito nacional, devendo orientar a elaboração dos respectivos planos estaduais e municipais de educação. Criado por lei, um PNE positiva direitos e atribui responsabilidades. Nesse sentido, a Lei 10.172/01 estabeleceu metas intermediárias para o prazo de cinco anos, quando o país deveria ter alcançado, no mínimo, o atendimento a 30% das crianças de até três anos e a 60% das crianças de quatro a seis anos. Como meta decenal, foi estabelecido o percentual mínimo de atendimento de 50% das crianças de até três anos e de 80% em relação àquelas na faixa etária da pré-escola. (BRASIL, Lei 10.172/01, Meta 1).

A Lei 13.005/14 aprovou o atual PNE, determinando apenas a meta decenal, repetindo nesta a determinação de alcance de 50% de atendimento para as crianças de até três anos e ratificando o texto constitucional relativo ao prazo de 2016 para a universalização da matrícula escolar na pré-escola no país. Apesar de que este conjunto normativo ancore substancialmente o direito à educação infantil, podemos afirmar que, do ponto de vista da efetivação deste direito educacional, a partir da implementação de programas e ações que o materializem, o país não cumpriu as metas apontadas ao final da década, alcançando percentual de 18,99% para a creche e de 81,30% para pré-escola (TCE-RS, 2011). Cabe, ainda, destacar estudos como os de Rosemberg (2011; 2012) que evidenciaram a desigualdade no acesso a esse direito, considerando-se a diversidade da população espalhada no território nacional e incluindo-se diferenças relativas à classe social, origem étnico-racial e, ainda, quanto à idade, pois as crianças de zero a um ano, segundo a pesquisadora, são aquelas menos atendidas em seu direito educacional.

Cabe, ainda, destacar que no caso do Brasil, assim como em outros países latino-americanos, existe uma influência de organismos internacionais nas definições quanto a metas educacionais, estratégias de ação e modalidades de atendimento, em especial para a faixa etária da creche (SUSIN e MONTANO, 2015). Susin e Flores (2013) também analisaram a expansão da oferta de educação infantil, chamando a atenção para os riscos em termos do direito à qualidade, nos casos em que a privatização da responsabilidade do Estado para com a educação das crianças bem pequenas vem sendo assumida por



instituições do Terceiro Setor, que por razões diversas, mas especialmente, em função de insuficiência econômica, não se comprometem com os parâmetros nacionais de qualidade.

Do ponto de vista da concepção de educação infantil, a Resolução CEB/CNE 05/09, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) determina que essa oferta educacional seja responsabilidade do Estado, aconteça em creches e pré-escolas, espaços não domésticos, regulados e submetidos à supervisão pelo respectivo sistema de ensino, além de sujeitos ao controle social. (BRASIL, CNE/CEB, Res. 05/09). Além de apoiar-se nas atuais DCNEI, o presente estudo dialoga, para a realização de suas análises com Cury (2007), M. M. Campos (2010; 2013), Rosemberg (2013) na defesa de uma concepção de educação infantil como direito de todas as crianças brasileiras, ofertada em consonância com os princípios constitucionais elencados no Art. 206 da CF/88.

### **A oferta de educação infantil no Município de Canoas/RS (2009-2014)**

Canoas é um município pertencente à região metropolitana de Porto Alegre no Rio Grande do sul. Segundo dados do IBGE (2010) dispõe de uma área de 131,097 Km<sup>2</sup>, uma população de 323.827 habitantes com uma densidade de 2.470,13 habitantes por Km, sendo 26.286 dessa população formada por crianças de até cinco anos. Trata-se de um município que tem se desenvolvido econômica e populacionalmente, sendo hoje o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do Estado e o quarto em população conforme dados do IBGE (2010). Canoas possui Sistema próprio de Ensino conforme Lei nº 5.021 de 09 de novembro de 2005<sup>63</sup> e contava com 97,38% da sua população alfabetizada, ficando sete pontos acima da taxa nacional e quase um ponto acima da taxa estadual taxa de alfabetização. (IBGE Cidades, 2012).

Analisando-se os dados referentes ao Município de Canoas (INEP, 2005-2014) para a etapa creche, verifica-se um aumento constante de 2006 até o ano de 2013, com queda em torno de 300 matrículas entre os dois últimos anos, fechando a série histórica com 2.924 vagas para esta subetapa em 2014. Considerando-se os anos 2006 e 2014, a evolução desta oferta teve um crescimento de 216%; contudo chama a atenção uma queda ocorrida nos últimos dois anos que poderia expressar uma redução do investimento na expansão de vagas para esta faixa etária por parte do poder público conforme aponta a literatura, em função da exigibilidade do direito à vaga para a faixa etária pré-escolar (M. M. CAMPOS, 2010).

Outro aspecto significativo analisado na trajetória deste município foi a evolução da taxa de atendimento em relação à creche, considerando as metas do PNE 2001-2010 e tomando como referência os estudos do TCE/RS (2006; 2009-2014). Ao analisar a série histórica para o município de Canoas em relação a esta subetapa, podemos perceber uma ampliação constante nos últimos nove anos, passando de 3,8% para 18,00% de atendimento, não alcançando, contudo, ao final da década, sequer a meta intermediária prevista, o que evidencia a desigualdade no acesso a esse direito para as crianças bem pequenas (ROSEMBERG, 2012).

Destacam-se no âmbito deste estudo os movimentos relativos à dependência administrativa das matrículas, pois, em 2005, Canoas ofertava 728 matrículas na creche e manteve essa média até o ano de 2008, com uma leve oscilação no período. A partir de 2009, as matrículas nesta subetapa aumentaram gradativamente, chegando a 1.983

---

<sup>63</sup> Os documentos legais do município estão disponíveis no *site* da Prefeitura de Canoas: <<http://www.canoas.rs.gov.br/site/home#>>

vagas em 2013. Destacou-se nesta análise que, em 2014, as matrículas na faixa de até três anos caíram para 1.422, interrompendo um ciclo de crescimento, com redução de 561 matrículas. É relevante destacar outro dado evidenciado neste estudo ao analisarmos as matrículas na creche vinculadas à dependência administrativa privada, uma vez que no ano de 2005, este número era de 196, caindo para 171 em 2006, e voltando a subir a partir de 2007, quando atingiu 317, dobrando este número em 2008. Desse ano em diante, as matrículas na rede privada mantém uma trajetória ascendente até o ano de 2014, fechando a série histórica aqui analisada com 1.502 matrículas.

Assim, muito embora as matrículas da rede municipal tenham tido um crescimento constante durante o período analisado, crescendo 95%, este índice foi inferior ao da iniciativa privada que teve um crescimento quase constante na oferta de matrículas, ampliando sua participação de 21%, em 2005, para 51% no total de matrículas em 2014, evidenciando-se uma redução da responsabilidade da rede municipal no total de matrículas ofertadas para a faixa etária da creche neste município. Neste grupo, encontram-se tanto aquelas instituições privadas particulares quanto as demais tipologias, sendo que aquelas consideradas filantrópicas, de acordo com as determinações da CF/88, podem realizar convênios com o poder público municipal, recebendo recursos públicos para cumprirem responsabilidades do Estado no que tange à garantia do direito à educação. Nesse sentido, a literatura tem apontado esta como uma opção que, prioritariamente, busca a redução de custos, colocando em risco, algumas vezes, a qualidade da oferta educacional. (SUSIN e PERONI, 2011; SUSIN e FLORES, 2013; BORGHI, R. F. et al., 2014).

Em relação à evolução das matrículas na pré-escola, os dados do INEP para a série histórica investigada, permitem observar uma oscilação importante na evolução da oferta de vagas, pois este município oferecia 3.627 vagas em 2005, chegando ao ano de 2014 com uma oferta de 3.778 matrículas para crianças de quatro e cinco anos. Cabe destacar que, neste período, existem dois fatores que impactaram o crescimento desta oferta no país: a implantação do novo Ensino Fundamental de nove anos com ingresso aos seis e a queda da natalidade que se apresentou acentuada no Estado do Rio Grande do Sul no período histórico abarcado neste estudo (BORGES; CAMPOS; SILVA, 2015).

No que se refere ao desempenho do município em relação à taxa de atendimento na pré-escola, observou-se que este dobrou seu atendimento em três anos, partindo de 15,21% em 2006 e chegando a 30,92%, em 2009, alcançando um percentual de 34,07%, em 2011. Ainda assim, o município não alcançou os 80% de atendimento conforme a meta decenal determinada no PNE 2001-2010, podendo-se afirmar que nem sequer a meta intermediária de 60% de atendimento foi alcançada, pois, em 2014, ao final da série histórica aqui apresentada, o município atingiu o percentual de atendimento de 41,70% da etapa pré-escolar, como a Capital e a maioria dos municípios da Região Metropolitana (TCE-RS, 2011), que possuem alta demanda por vagas.

Quanto à dependência administrativa das matrículas da pré-escola neste município, observamos que a rede estadual atendia, em 2005, um total de 781 matrículas (21% do total das matrículas), tendo havido um processo constante de redução desta oferta, que expirou em 2009, resultante de um movimento nacional de municipalização desta etapa educacional. Na rede municipal, em 2005, Canoas possuía 1.809 matrículas na pré-escola, mas em 2006 reduziu esse número quase pela metade, ofertando 954 matrículas, mantendo essa média até o ano de 2008. Em 2009, chegou a 1.390 matrículas, conseguindo manter uma média em torno de 1.300 matrículas durante esses quatro anos. As matrículas voltaram a cair em 2013 para 684 alunos, recuperando o crescimento, em 2014, finalizando essa série histórica com 1.383 matrículas, o que representa um aumento de 102% entre os anos 2012 e 2014. A rede privada ofertou

1.037 matrículas no ano de 2005 permanecendo próxima deste patamar nos dois anos seguintes e alcançando 1.241 vagas no ano de 2008. A partir de 2009, a oferta de matrículas apresentou um crescimento contínuo chegando a 2395 em 2014.

Enquanto a rede municipal apresentou uma queda nas matrículas de 23%, no período analisado, a rede privada teve um aumento de 130%. A participação na rede municipal no total de matrículas caiu de 50% para 37% no período 2005-2014, enquanto a participação da rede privada passou de 29% para 63% na oferta de educação para este grupo etário. Aqui destacamos que dentro desta categoria da dependência administrativa privada encontram-se matrículas em instituições conveniadas e o estudo de Bonneau (2015) confirma o crescimento do número de convênios realizado neste município para a expansão da oferta de educação infantil, incluindo não apenas o convênio com escolas privadas já existentes, mas, também, uma nova forma desta política, estendida a unidades recém-construídas. Em entrevista com representante da Secretaria Municipal de Educação deste município, realizada durante uma pesquisa de campo, a autora refere que esta política de convênio foi apresentada como “[...] um novo modelo de gestão configurado por uma relação que este município vem estabelecendo entre o setor público e o privado quanto à terceirização da gestão das novas EMEI do Proinfância inauguradas desde 2014.”(BONNEAU, 2015, p. 64).

Cabe referir que o citado Programa Proinfância<sup>64</sup> se constitui em uma política de colaboração entre a União e os municípios, com vistas à ampliação da rede pública de educação infantil, sendo firmado entre as partes e se efetivando a partir do repasse de recursos federais para os municípios, que devem dispor de terreno com dominialidade própria, se responsabilizando pela construção do prédio e futura administração do funcionamento deste. Os estudos de Flores (2015) relativos aos municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre evidenciaram as diferentes formas que a política de convênio vem assumindo com um movimento significativo de acréscimo de novas parcerias público-privadas nos últimos anos, existindo desde o repasse de recursos para instituições privadas já existentes, até contratos visando a gestão de um prédio construído com recursos exclusivos do município, bem como, a terceirização da gestão de unidades decorrentes do uso de recursos federais para a própria construção.

### **Considerações preliminares**

O presente estudo concluiu, em relação à evolução da oferta de educação infantil no Município de Canoas, uma tendência à queda no número total de matrículas para a subetapa creche no final do período analisado. Apesar de uma quase constante ampliação na taxa de atendimento, o município não alcançou as metas do PNE 2001-2010 para este grupo etário ao final da década. Ainda, cabe destacar, que a análise evidenciou uma redução da responsabilidade da rede municipal no total de matrículas ofertadas para essa faixa etária, ampliação da oferta de vagas na rede privada, incluindo-se nesta categoria, as instituições conveniadas.

Quanto à subetapa pré-escola, observamos no mesmo período uma oscilação no número total de matrículas, impactado pelo ingresso das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos de duração, ocorrido a partir de 2006 e pela queda da natalidade no país, que se mostrou bastante acentuada neste estado no período analisado. A taxa de atendimento da pré-escola foi ampliada gradativamente; entretanto, este município não alcançou nem a meta intermediária nem a meta decenal prevista no

---

<sup>64</sup> Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

PNE 2001-2010, fechando a década com um percentual de atendimento de 35,17%. Assim como foi identificado para a oferta de creche, destacou-se para o conjunto de dados analisados, uma diminuição da responsabilidade do poder público municipal no total das matrículas existentes na pré-escola, resultando em uma redução de 23% para esta rede e um aumento de 130% na rede privada na série histórica em questão.

A partir deste estudo de caso, evidenciamos a relevância do monitoramento e da avaliação das políticas implementadas para a expansão da oferta de vagas para a educação infantil no Brasil, destacando-se a necessidade de aprofundamento de estudos quanto à tipologia e regulamentação de condições para o caso de instituições privadas que realizam conveniamentos com os municípios, considerando-se os parâmetros e indicadores de qualidade vigentes no país que precisam ser garantidos.

### Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista FAEEB**. 2013, V. 22, p. 95-104. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf> Acesso em: 10 jul. 2014.

BONNEAU, C. S. Políticas de educação infantil no município de Canoas: um estudo de caso (2009-2015). Canoas: Centro Universitário La Salle, 2016. 126 p. Dissertação (**Mestrado em Educação**). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, Canoas, 2016.

BORGES, G. M.; CAMPOS, M. B. de; SILVA, L. G. de C. e. Transição da estrutura etária no Brasil: oportunidades e desafios para a sociedade nas próximas décadas. In: ERVATTI, L. R.; BORGES, G. M.; JARDIM, A. de P. (Org.). **Mudança Demográfica no Brasil no Início do Século XXI**: Subsídios para as projeções da população. Estudos e Análises. Informação Demográfica e Socioeconômica. N. 3. IBGE: Rio de Janeiro, 2015, p. 138-151.

BORGHI, R. F. et al. Subsídios públicos para instituições privadas de Educação Infantil: análise de tendências em municípios paulistas. In: SILVA, M. V.; MEDINA, S. (Org.). **Trabalho Docente e Políticas Educacionais para a educação infantil**: desafios contemporâneos. 1 ed. Uberlândia: EDUFU, 2014, v. 1, p. 131-149.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.asp](http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp). Acesso em: 02 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei n 13.005, de 25 de Jun. de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 27 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996 (LDBEN)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 02 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). **IBGE Cidades**, 2012. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php> Acesso em: 27 Abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. **Consulta à Matrícula**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula> Consulta em: 21.04.2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 21.04.2016.

CAMPOS, M. M. M. A educação infantil como direito. **Insumos para o debate 2. Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil**: impactos e perspectivas. SP: Campanha nacional pelo direito à da educação, 2010. P. 8-14.

\_\_\_\_\_. Entre políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43, n.148. SP: Fundação Carlos Chagas, jan. abr. 2013, p. 22-43. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/247> Acesso em: 21.04.2016.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAAE**. v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em: 12 mai. 2016.

FLORES, M. L. R.; SUSIN, M. O. K.. Expansão da Educação Infantil através de parceria público-privada: algumas questões para o debate (quantidade *versus* qualidade no âmbito do direito à educação). In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 220-244.

FLORES. M. L. R. Monitoramento de Políticas Públicas para a Educação Infantil no Rio Grande do Sul: estudo sobre a implementação da Emenda Constitucional 59/09 – obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, **Relatório de Pesquisa** 2012-2014. UFRGS, 2015. (não publicado).

KRAWCZYK, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 6, p. 3-11, 2013a.

\_\_\_\_\_. Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva. **Educação Unisinos**, 17(3):199-204, setembro/dezembro, 2013b.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Educação infantil: a primeira infância relegada à sua própria (má) sorte**. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/educacaoinfantil.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul (2011; 2012, 2013, 2014, 2015)**. Disponível em: [http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos\\_pesquisas/educacao\\_infantil](http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/educacao_infantil) Acesso em: 17 abr. 2016.

ROSEMBERG, F.. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações sociais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011, p. 11-41.

ROSEMBERG, F.; ARTES. A.. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, M. C. S. et al (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 13-70.

ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43, n.148. SP: Fundação Carlos Chagas, jan. abr. 2013, p. 44-75. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/249> Acesso em: 21.04.2016.

SUSIN, M. O. K.; PERONI, V. M. V. A parceria entre o poder público municipal e as creches comunitárias: a educação infantil em Porto Alegre. **Revista Brasileira de Política e administração da educação**. V. 27, n2. Mai/ago 2011.

SUSIN, M. O. K.; MONTANO, M. R. A educação infantil no Brasil: direito de toda criança ainda em construção. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 72-88.



# ITINERARIOS, TRAMOS CURRICULARES E INDICADORES CURRICULARES

Adriana Caillon  
Natalia Díaz  
Adolfo Stubrin<sup>65</sup>

## Presentación

Las Secretarías Académica y de Planeamiento de la Universidad Nacional del Litoral, se han propuesto el seguimiento del desarrollo de los diseños curriculares de sus carreras de grado como política institucional. Ya en el año 2010, en el contexto de redacción del Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad, los actores universitarios visualizaban como un problema estructural las tasas de graduación y la duración promedio de las carreras de grado. Se explicitaba la necesidad de sostener procesos de planeamiento y gestión curricular a escala de la Universidad, con metas propias para cada Unidad Académica (UA).

A continuación se describen los avances realizados en el marco de un proyecto CAI+D 2012 (Cursos de acción para la Investigación y el Desarrollo) denominado “*Estudio sobre itinerarios y tramos curriculares. Un aporte a la flexibilidad en la gestión del currículum*”, cuya finalidad es analizar los componentes curriculares que inciden sobre la retención de estudiantes y su graduación incluyendo la construcción de indicadores relevantes para la medición y el estudio sistemáticos del *currículum*.

Como se ha mencionado, el objeto específico de esta investigación es el *currículum*, entendido en un sentido amplio como un proyecto político educativo que sintetiza las definiciones centrales de una institución sobre elementos culturales, epistémicos e histórico-sociales. Se han seleccionado en el proyecto algunos aspectos del *currículum* que permiten profundizar en la flexibilidad curricular, entendida como *el debilitamiento de los límites entre los campos disciplinares/asignaturas y los contenidos seleccionados y organizados en un plan que promueve determinada configuración curricular y, por ende, determinada identidad pedagógica* (Bernstein/Díaz Villa).

Al mismo tiempo, resulta fecunda la distinción entre de dos tipos de *currículum* cuyas características se constituyen en función de determinada selección, organización y distribución de los campos disciplinares/asignaturas y contenidos:

"Si los contenidos se presentan entre sí en una relación cerrada, esto es, si los contenidos están claramente delimitados y aislados entre sí, llamaremos a tal currículum de tipo agregado (...) un currículum donde los diversos contenidos no se presentan separados, sino que se presentan en una relación abierta entre sí, llamaremos a tal currículum de tipo integrado."<sup>66</sup>

El estudio considera como supuestos y categorías teóricas en la fundamentación, búsqueda y análisis de los datos, los que provienen de la sociología del *currículum*. En

---

<sup>65</sup> Secretaría de Planeamiento Universidad Nacional del Litoral- Santa Fe- República Argentina

<sup>66</sup> Bernstein, B. *Class, Codes and control*, Vol. 1 *Towards a Theory of Educational Transmissions* London: Routledge and Kegan Paul. 1974. Traducido con permiso del autor por Mario Díaz Villa.

especial de autores como Mario Díaz Villa<sup>67</sup> y su reelaboración de la noción de flexibilidad curricular e identidad pedagógica y profesional. De Basil Bernstein<sup>68</sup> se trabajan los conceptos de integración y agregación que permiten analizar la distribución y relación entre disciplinas y asignaturas y sus límites; de Michael Young<sup>69</sup> su análisis de la cuestión disciplinar y lo profesional. Asimismo, se toma como referencia el Programa Millenium (1996) como guía sobre el desarrollo curricular de la UNL.

Las preguntas que organizan la investigación se dirigen al diseño curricular de las carreras de grado. El diseño que se ha adoptado para cada carrera y su implementación produce, facilita, obstaculiza o impide la permanencia y la graduación? ¿Cómo contribuye a la formación del perfil previsto, la identidad pedagógica de docentes y graduados?

### Conceptos operativos

En el trabajo realizado se construyeron conceptos que permiten guiar el análisis curricular:

- *Estudiantes de nuevo ingreso* en el año n (ENI 2007 por ejemplo): los alumnos que, habiendo cumplido con las condiciones y requisitos dispuestos por cada UA y carrera se encuentran en condiciones de cursar las actividades previstas en el diseño curricular. Esta categoría reemplaza el concepto de cohorte, al entender que no es posible esperar un cursado o desempeño común en los ENI por las características de inscripción y aprobación en el nivel universitario.
- *Actividad curricular (AC)*: denominación adoptada para todas las actividades de enseñanza que prescribe el diseño para la graduación, sea cual fuese su modalidad: asignaturas obligatorias, optativas, electivas, talleres, seminarios, pasantías, prácticas pre-profesionales o profesionales, trabajos finales de graduación.
- *Itinerarios curriculares* (prescriptos y reales): se los ha definido como los caminos posibles de recorrer y los efectivamente recorridos por los estudiantes tomando en consideración las posibilidades y opciones que ofrecen tanto el diseño como la normativa que lo completa.
- *Tramo curricular*: trayectos parciales o grupo de actividades curriculares en el diseño curricular. Se observan tramos organizados desde una disciplina, otros incluyen varias disciplinas, sub-disciplinas o muestran articulaciones o integración alrededor de prácticas o conocimientos profesionales. Esta categoría permite el análisis de la configuración curricular, sus obstáculos o posibilidades de cursado y ha resultado altamente productiva para el análisis de los tiempos de cursado y aprobación de las instancias curriculares. En consecuencia, permite

---

<sup>67</sup> Díaz Villa, Mario *El Campo Intelectual de la Educación en Colombia*. Textos Universitarios. Universidad de Cali. Centro Editorial. Colombia. 1993. *La Educación Superior frente al reto de la flexibilidad. Lectura Crítica de la Flexibilidad*. Vol.1. Cooperativa Editorial Madrid

<sup>68</sup> Bernstein, Basil “Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo”. Revista Colombiana de Educación, Bogotá. 1985. “Conocimiento oficial e identidades pedagógicas: la política de la recontextualización”. Paideia. Madrid. 1998.

<sup>69</sup> Young, Michael “Tres posibles situaciones educativas para el future: lecciones desde la Sociología del conocimiento”. En Stubrin, Adolfo y Diaz, Natalia (comp.) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Ediciones UNL. Santa Fe. 2013.



estimar la relación entre la organización y estructura curricular y la duración real y teórica de cada carrera.

- *Identidad pedagógica y profesional*
- *Campos de conocimiento, de estudio y de acción*

### **Los itinerarios de estudiantes como puerta de entrada al análisis de los diseños curriculares**

Los diseños curriculares analizados –y la propuesta curricular en la que se inscriben– corresponden a una carrera por Unidad Académica (UA); el grado de avance de cada estudio es diverso.

Para el análisis del *curriculum* universitario, su flexibilidad, eficiencia y efectividad, y la identidad pedagógica y profesional que resulta de su implementación, se partió de un diagrama dinámico de cada carrera en el que se describieron:

- las AC prescriptas para cada titulación y su número (que varía entre 17 y 40 según carreras)
- su estructura y organización en cuatrimestres, años o ciclos
- la asignación y distribución de carga horaria para el cursado de AC, la duración prevista para cada carrera y su duración real
- las disposiciones de correlatividad, electividad, equivalencias y reconocimiento de AC aprobadas en otras instancias
- los campos de conocimiento que incluyen
- la selección de contenidos disciplinares, sub-disciplinares, de la profesión y los tramos o secuencias más significativos compuestos por varias AC

Al analizar los diagramas así descriptos se observa diferente grado de integración o agregación entre años, ciclos, tipo de AC, campos de conocimiento, contenidos disciplinares y/o profesionales, lo que resulta de suma importancia para los itinerarios posibles de ser recorridos por los estudiantes y sus tiempos. Algunas asignaturas –AC– han quedado aisladas, otras muestran un peso determinante en la secuencia de cursado, condicionando fuertemente los itinerarios y tiempos reales de cursado y aprobación.

El trabajo continuó con el relevamiento y análisis del número de AC que tienen regularizadas y aprobadas (o que han rendido buscando la aprobación) los estudiantes de nuevo ingreso (ENI) del año *n* al año en estudio. Con estos datos, combinados con el análisis del diagrama dinámico, se definieron rangos, se consideró el número de casos para cada rango y se analizó su relación con la estructura y organización del diseño curricular<sup>70</sup>. Esta distribución en rangos de frecuencia y porcentajes permite situar a los ENI en el diseño curricular y su desarrollo en el tiempo, como una primera estimación de la efectividad del mismo para retener y graduar. A continuación se presentan algunos ejemplos:

---

<sup>70</sup> Caillon, Adriana “Flexibilidad y dinamización en el diseño curricular, indicadores y análisis de casos”. En Stubrin, Adolfo y Diaz, Natalia (comp.) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el curriculum universitario*. Ediciones UNL. Santa Fe. 2013.

Cuadro 1: Estudiantes por rango de AC aprobadas al año 2012.  
Carrera de Cs Aplicadas. ENI 2006<sup>71</sup>

AC aprobadas	Cantidad de estudiantes	Porcentaje sobre ENI
0 a 6 -Primer año	56	50,0%
7 a 12 -Segundo año	12	10,7%
13 a 18 -Tercer año	9	8,0%
19 a 25 -Cuarto año	10	8,9%
25 a 32 -Quinto año + 3 optativas+idioma	16	14,3%
Graduados	9	8,0%
<b>Total ENI 2006</b>	<b>112</b>	<b>100%</b>

Se observa en esta carrera de Ciencias Aplicadas (datos al 2012) un 50% de estudiantes que no aprobó más de seis AC y un número de graduados del 8%. La deserción temprana (estimada en un 50% aunque algunos estudiantes podrían aún estar cursando) es el rasgo dominante que en los itinerarios está asociada a la escasa flexibilidad del tramo inicial de Matemáticas, a la asignación de carga horaria a cuatrimestres, y a la inexistencia de alternativas de cursado de otras AC que mantengan cierta posibilidad de regularidad en el avance en los ciclos.

Cuadro 2: Estudiantes por rango de AC aprobadas al año 2013.  
Carrera de Cs Sociales. ENI 2006

AC aprobadas	Cantidad de alumnos	Porcentaje sobre ENI
0 a 6 Asig.Introd.	206	36%
7 a 14 -Segundo año	147	26%
15 a 21 -Tercer año	63	11%
22 a 29 -Cuarto año	79	14%
30 a 35 -Quinto año	62	11%
+35 -Optativas y otras	6	1%
<b>Total ENI 2006</b>	<b>564</b>	<b>100%</b>

En la carrera de Ciencias Sociales la permanencia en los primeros años de la carrea es mayor, se interrumpe el cursado con mayor frecuencia en el segundo rango acumulado. Los estudiantes permanecen en la carrera aunque con retraso, porque aprueban algunas asignaturas introductorias y porque las secuencias posibles son más variadas.

<sup>71</sup> Fuente: Elaboración propia en base a datos aportados por PIAI-UNL.

Cuadro 3: Estudiantes por rango de AC aprobadas al año 2013.  
Carrera de Cs de la Salud. ENI 2007<sup>72</sup>

AC aprobadas	Cantidad de alumnos	Porcentaje sobre ENI
0 a 1	24	13%
2 a 6	6	1,6%
7 a 13	6	1,6%
14 a 16	33	17%
17-PFO-Egreso	85	76%
Total ENI 2007	154	100%

En la carrera de Ciencias de la Salud la deserción inicial es mucho menor aunque notable en una carrera cuyos estudiantes tienen preparación específica para el inicio y una vocación firme. Los rangos siguientes indican que hay abandono o interrupción total en pocos casos atribuidos a situaciones especiales como ‘pases de carrera’ o ‘motivos personales’. El menor número de AC prescriptas en el diseño curricular, los itinerarios similares y el cursado intensivo con alta carga horaria docente presencial atenúa el retraso de la misma forma que hace disminuir el re-cursado: 118 alumnos sobre 154 ENI (76%) han egresado o se encuentran cursando el último año, en el plazo de años de la duración teórica de la carrera más un semestre.

Itinerarios individuales y agregados: Posteriormente se seleccionó una muestra de cada rango proporcional a las frecuencias de cada rango para el estudio en profundidad de itinerarios particulares: la posterior consulta a los datos de regularización y aprobación de las AC de los estudiantes de los legajos seleccionados, permitió observar y tipificar itinerarios reales, efectivamente transitados, y estimar tiempos de cursado y aprobación para cuatrimestres, años, ciclos y tramos. Estos datos constituyeron la base de la definición de indicadores para el análisis sistemático. Se busca así analizar la *efectividad* (número de estudiantes y/o AC) y *eficiencia* curricular (empleo y uso de tiempos) a través de los datos de aprobación y cursado de AC y tramos, asociados siempre al diseño curricular. El análisis del desempeño de los estudiantes en cada tramo y su distancia con lo prescripto no busca calificar el desempeño de los mismos. Su objetivo es acercarse al análisis de los obstáculos o posibilidades para el cursado y aprobación de cada configuración curricular.<sup>73</sup>

El modelo de planilla que se incluye a continuación recupera los datos de un legajo asociados al Diseño de cada carrera. Este mismo modelo permite incluir los datos agregados de todo el grupo de ingresantes de cada año exponiendo claramente los momentos curriculares donde se produce el retraso, el abandono, la renovación del cursado y los tiempos reales del cursado, aprobación y duración de cuatrimestre, años y ciclos.

<sup>72</sup> Fuente: Elaboración propia en base a datos aportados por PIAI-UNL.

<sup>73</sup> Formento, María Cecilia “La Trayectoria de Formación de los Graduados de Ingeniería Mecánica y Licenciatura en Organización Industrial”. Laboratorio M.I.G. Monitoreo de Inserción de Graduados. Documento de Trabajo N°1. UTN – FRGP. Massetti, Astor “Trayectorias laborales de la población estudiantil. El uso del SPSS en el procesamiento de sistemas de medición longitudinal para las trayectorias de empleo continuo”. Laboratorio M.I.G. Monitoreo de Inserción de Graduados. Documento de Trabajo N°3. UTN – FRGP. 2006. Panaia, Marta *Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo*. Miño y Dávila Editores / UT B As. 2006.

		Plan de Estudios	2006				2007				2008				2009			
			1ª Cuatrim.		2º Cuatrim.		1ª Cuatrim.		2º Cuatrim.		1ª Cuatrim.		2º Cuatrim.		1ª Cuatrim.		2º Cuatrim.	
		Actividades curriculares	Inscr.	Aprobó	I	A	I	A	I	A	I	A	I	A	I	A	I	A
1 año	1 C	(10001)-	124	94				37				5				2		
1 año	1 C	(10057)-	158	132				7				4				1		

Se han estudiado con estos datos las fechas de inscripción, regularización, presentación a exámenes y aprobación de AC de los ENI de algunos años, tarea que puso en evidencia el interés y la productividad de algunos indicadores para el análisis sistemático de los diseños. Se señalan a continuación las definiciones, su forma de cálculo y su utilidad para el estudio.

Avance, permanencia, abandono y graduación. Muestra el avance y distribución de los ENI según número de AC aprobadas al año en estudio, y su porcentaje en relación al número de ingresantes totales.

Expone la capacidad del diseño curricular para graduar a los ingresantes de un año elegido en el tiempo prescripto y estima la efectividad en la aprobación el retraso y deserción.

Efectividad en la aprobación. Relaciona el número de AC aprobadas en relación con el número de exámenes rendidos. Los valores se exponen por rango a fin de que las estimaciones no se vean afectadas por los exámenes no aprobados por alumnos que no continúan cursando o que muestran gran retraso.

Completa la información del indicador anterior y permite una aproximación a los tiempos reales requeridos para la graduación. Puede calcularse también como efectividad o eficacia en los exámenes por año o tramo como el cociente entre el número de exámenes rendidos y los aprobados para un conjunto de AC. Se tratará con mayor detalle en los indicadores de eficiencia.

Deserción inicial o abandono primer cuatrimestre. Considera el número de ENI que aprobaron menos de 4-6 asignaturas al año en estudio en relación al número de ENI de ese año. Se corrige el dato a través de las reinscripciones anuales y los requisitos de regularidad.

El valor de este indicador, considerado en relación al número de AC aprobadas al momento de abandonar el cursado, o al momento de suspender la re-inscripción y teniendo en cuenta la organización del DC, pone de manifiesto el tramo, año o ciclo donde se produce la deserción y su gravedad (en número de casos). Como se observa en el cuadro 3 la deserción inicial del 14,6 % indica una menor dificultad curricular al inicio o en las primeras AC del cursado de esa carrera que la que se observa en el cuadro 2 (36%) o la del cuadro 1 (50 %).

De retención o permanencia en el cursado del primer cuatrimestre. Considera el número de ENI que aprobaron más de 4-6 asignaturas al año en estudio en relación al número de ENI de ese año.

El valor de este indicador estima el diferente grado de permanencia que posibilita el diseño curricular en cada carrera en el primer cuatrimestre. La distribución de los estudiantes en los rangos complementa la información y permite más adelante el cálculo de los tiempos en detalle sin deformaciones estadísticas significativas.

De avance en el cursado, en la regularización o en la aprobación o tasa de eficacia curricular. Considera el número de AC cursadas o aprobadas por los ENI en relación al número de AC que deberían tener aprobadas para un determinado tiempo transcurrido.

Este indicador, que puede calcularse para cada cuatrimestre, año tramo o ciclo permite estimar las dificultades del diseño curricular que interrumpen, retrasan, repiten el cursado y la aprobación.

De tiempos empleados para el cumplimiento de un tramo, año o ciclo. Considera el número de estudiantes que si/no completan el cursado o aprobación del tramo, año o ciclo en el tiempo previsto por el diseño curricular/ ENI o en los años subsiguientes sin estimar por el momento el tiempo de ese retraso.

Indica el éxito o la dificultad de cursado o aprobación, en diferentes combinaciones de AC, según las secuencias previstas, el momento en la estructura del diseño curricular (al inicio de la carrera, con la carrera avanzada, en campos de conocimiento diferentes y otros)

De duración real de la carrera para cada ENI en el año n, n+1, n+2, etc. Este indicador permite considerar la posibilidad/realidad de cursado y aprobación de las AC en los tiempos previstos por la Duración teórica de la carrera.

Se observa que en varias carreras no se registran graduados en la duración estimada o teórica. En esos casos el número de ENI que egresan en el plazo de duración teórica de la carrera es igual a 0, lo que lleva a pensar que la duración teórica está establecida por encima de la posibilidad real de que los estudiantes cumplan con todas las obligaciones curriculares en ese lapso. Esto se observa también al estudiar la estructura de algunas carreras y su asignación a años y cuatrimestres con casos que proponen el cursado y aprobación de hasta 3 o más AC en cada cuatrimestre.

De eficiencia curricular (por cada año, tramo, ciclo). Estima el tiempo en años, meses, días, que lleva aprobar las AC de cada cuatrimestre, tramo, año o ciclo al grupo de alumnos que lo completan en relación con el momento –año calendario- en que debería aprobarse según el diseño curricular.

Permite observar la relación entre los tiempos estimados para la aprobación de las prescripciones curriculares y los tiempos que emplean los estudiantes para ello.

### **Algunas consideraciones sobre el análisis curricular realizado:**

Sobre los contenidos y la organización curricular: Los diseños curriculares han sido analizados dentro de la concepción de teoría curricular suscripta por los autores mencionados en la bibliografía. Por lo tanto no es la medición del desempeño el dato central ni el único análisis a tener en cuenta. Toda la información relevada apunta a considerar, para la revisión curricular, el estudio de los campos de conocimiento de los que se seleccionan los contenidos, su organización y articulación, entre sí y con posgrados y prácticas formativas y pre-profesionales. El relevamiento y puesta en cuestión de la didáctica habitual en las cátedras y espacios curriculares así como la pedagogía universitaria que subyace debe ser incluido como componente curricular. Los diseños, que muestran una estructura muy similar centrada en las disciplinas podrían modificar la articulación en espacios particulares o entre disciplinas, adelantar el cursado de instancias relacionadas con la profesión o investigación, crear condiciones especiales de cursado, como seminarios o comunidades de aprendizaje en el inicio y reconocimiento de desempeño profesional hacia el final.

Como se ha señalado en el análisis de los cuadros el número de AC aumenta las probabilidades de deserción y retraso al complicar o directamente impedir que se cursen realmente las AC previstas, en algunos casos hasta siete por cuatrimestre. El número de

evaluaciones que se superponen retrasan o multiplican los exámenes finales así como los diversos criterios de intensidad y aprobación privilegian el cursado de algunas AC es desmedro de otras mostrando itinerarios extendidos horizontalmente o interrumpidos por largos lapsos.

Sobre las correlatividades y la carga horaria docente : La noción tradicional de flexibilidad de un plan de estudios se sostiene en la mayor o menor presencia de AC optativas/electivas y en la rigidez de la normativa de correlatividades. Como este proyecto buscaba medir la incidencia real del régimen de correlatividades supuso inicialmente la incidencia de condiciones normativas como obstáculos a los itinerarios. Para profundizar en esta idea se estudiaron especialmente los itinerarios en que los exámenes desaprobados o no rendidos en las fechas prescriptas mostraban repeticiones, espacios sin actividad o interrupción definitiva. Se observó que la normativa tiene una incidencia relativa en el retraso que se vincula en mayor número de casos a la carga horaria de estudio – tiempo- necesario para la aprobación.

En consulta con docentes la idea generalmente aceptada sobre la carga horaria de estudio independiente es que debe duplicar la carga horaria presencial prescripta en los diseños curriculares para el cursado o regularización de cada AC. Sin embargo, si calculamos la carga horaria realmente empleada para la aprobación de cada AC, considerando el retraso que conlleva la presentación a exámenes en varias fechas hasta su aprobación o el recursado, el tiempo de estudio prescripto es irregular en las cátedras y muchas veces mucho mayor. También en muchos casos los estudiantes no optan por cursar otras AC sino hasta aprobar algunas consideradas claves. O dejan transcurrir largos períodos entre la regularización de las AC y la presentación a exámenes. Así el tiempo requerido o empleado en el cursado y estudio para cada examen parece ser una razón de más peso en el retraso en los itinerarios que la imposibilidad de seguir cursando. El estudio de estos aspectos curriculares, carga horaria docente efectiva frente al curso, estudio independiente requerido, tutorías y otras modalidades de apoyo están siendo estudiadas por investigaciones y encuestas y entrevistas propias y no propias de este equipo.

Sobre el ingreso: la Universidad ha dispuesto cursos de articulación con la escuela media obligatorios con correlatividades particulares sobre las AC de cada carrera. La incidencia del retraso en la aprobación de estos sobre el primer cuatrimestre y año quedan cuantificadas.

Sobre la normativa institucional: la Universidad ha elaborado y aprobado en los dos últimos años normativa sobre *año académico* y un *glosario* sobre definiciones comunes para los términos de *postulantes* y *alumnos* y ha puesto en revisión reglamentos y prescripciones que podrían colaborar en un mejor desempeño de los diseños curriculares pero que resultan imprescindibles en el análisis compartido de datos.

Sobre las fuentes de datos: las diversas instancias institucionales que recogen, compilan, sistematizan y en general trabajan con los datos de alumnos y docentes han sido convocadas a aunar y reglamentar conceptos, modos de carga y de uso a fin de mejorar la disponibilidad de las bases para estos cálculos y su análisis.

Sobre el campo investigativo y de acción: este proyecto ha estimulado y apoyado numerosas investigaciones, estudios, informes y talleres que han resultado en temas de tesis de posgrado, nuevos CAID y otros proyectos de Investigación-acción en todas las facultades de la UNL.

Por último dos cuestiones: la primera señala que la noción de flexibilidad curricular, que ha sido objeto del debate académico en los últimos años, ha logrado influir en la organización de los diseños curriculares, en las secuencias de contenidos y en su articulación o integración de diversos modos y con alcance también variado.

La segunda cuestión atiende a la noción de *modelo curricular*, en general y/o en una institución. Hoy en día, siguiendo las corrientes más pragmatistas y tecnológicas, hegemónicas en el campo de la educación, se asimila esa noción a la de *modelo educativo* (representación simplificada de la realidad), *tipo de curriculum* (buscando criterios para su clasificación como enciclopédico, cognitivo..u otro), su organización *gráfica y visual* (esquema conceptual), *las técnicas operativas* para la elaboración de un diseño (proceso instrumental) y otras acepciones que resuelven y asimilan los términos a cuestiones más antiguas sin análisis crítico.

Si la teoría del *curriculum* admite la noción de modelo o *modelos curriculares*, si se trata de *pluri o multimodelos*, si sus rasgos pueden caracterizar a una universidad o facultad o si los componentes de cada modelo curricular, en la concepción amplia de *curriculum*, discuten entre sí y con su implementación o si comparten rasgos, debería ser objeto del debate académico e investigativo. La política académica central de esta universidad se orienta a profundizar el debate curricular asistiendo técnicamente a las facultades para que conformen comisiones o grupos de gestión curricular y se potencie el desarrollo de capacidades institucionales con un sentido convergente y aprendizaje institucional recíproco.





# INSERCIÓN Y PERMANENCIA DE ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS DE LA UNCUYO

L. Cánovas  
N. Martinengo  
A. Caretta  
L. de Borbón <sup>(74)</sup>

## Introducción

El concepto de calidad educativa involucra, entre otros, dos parámetros fundamentales: la programación educativa y la evaluación del sistema (Castillo Arredondo, 2003). La demanda de la enseñanza universitaria ha tenido un comportamiento explosivo, tanto en países europeos como en latinoamericanos, no pudiendo adaptar las instituciones sus estructuras y formas de organización para atender las necesidades emergentes de tal situación (Tejedor, 2003). Las manifestaciones de fracaso, tales como el abandono, el rezago y el bajo rendimiento académico, expresan deficiencias en un sistema universitario (Artunduaga Murillo, 2008), dado que este último es un indicador de eficacia y calidad educativa.

En la elección de ingreso a una carrera universitaria subyacen metas y motivaciones personales generadas por diversos factores como los culturales, personales y experiencias previas (González, A., Aguirre, L., 2010). Sin embargo, el interés y la motivación inicial pueden decaer, haciendo que el desempeño académico no sea el esperado, derivando muchas veces hasta en el abandono de la carrera. Un diagnóstico adecuado de situación puede permitir a la institución universitaria la implementación de metodologías para disminuir el fracaso estudiantil. No cabe duda que el rendimiento académico no depende solamente de las aptitudes intelectuales del alumno, sino de una serie de factores internos y externos; influyen el entorno social, familiar y cultural, la organización institucional y las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta problemática también se presenta en la Universidad Nacional de Cuyo, que como formadora en una amplia gama de disciplinas, ha planteado diversas líneas de acción. Secretaría Académica de Rectorado ha implementado programas para atender las situaciones mencionadas, los cuales son llevados a cabo y muchas veces reforzados por las unidades académicas.

La Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Cuyo cuenta con una Comisión Permanente de Tutorías que nuclea a un conjunto de docentes que se ocupa del asesoramiento y seguimiento de estudiantes en lo que se denominan “tutorías académicas” y “tutorías de permanencia”. Por otra parte, docentes - investigadores en el área de la Educación, realizan seguimientos de cohortes de estudiantes, a través del rendimiento académico, en los contextos de planes de estudio y normativos que rigen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El objetivo del presente trabajo es *evaluar la implementación de medidas para la inserción y permanencia de estudiantes de la carrera de Ingeniería Agronómica.*

---

<sup>74</sup> Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Cuyo. [lcauracanvas@gmail.com](mailto:lcauracanvas@gmail.com)

La cohorte en estudio corresponde a la 2012 de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNCUYO. Se contextualizó la situación de la cohorte abordando aspectos relacionados con el sistema de cursado y la normativa que regula la permanencia del estudiante en carácter de “alumno regular”.

### **Contexto académico de la cohorte 2012**

Los alumnos de esta carrera se rigen por un Plan de Estudios aprobado por el Consejo Superior en el año 2010 que implica un elevado número de asignaturas: 49 espacios curriculares obligatorios, 4 electivos y 8 talleres. El Plan prevé un total de 3970 horas repartidas en 11 cuatrimestres, con una carga horaria de entre 315 y 385 horas presenciales cada uno de ellos con entre 4 y 7 asignaturas. A la carga presencial debe sumársele la actividad no presencial destinada a preparación de trabajos y estudio para evaluaciones.

En el año 2012 se aprueba la Ord. N° 543/12 – CD <sup>75</sup>, correspondiente al Régimen de Enseñanza – Aprendizaje, argumentando la introducción de modificaciones con el objeto de agilizar el sistema de promoción y aprobación de espacios curriculares, lo cual redundaría en una mejora en la tasa de egreso, meta de la Secretaría Académica. En los considerandos de esta Ordenanza se advierte la preocupación por la disminución de la tasa de ingresantes/egresados, consecuencia de mayores índices de deserción y desgranamiento.

Esta modificación del régimen fue propuesta por Secretaría Académica y analizada por las Comisiones de Docencia e Interpretación y Reglamento. Sólo se pueden cursar espacios curriculares que no se dicten en horario simultáneo, con el cumplimiento de un 80% de asistencia a clases teórico-prácticas y siempre respetando el sistema de correlativas. La “regularidad” en la asignatura dura dos períodos lectivos y medio, pudiendo los estudiantes rendir en todas las mesas examinadoras que ese lapso contenga (alrededor de 14) sin tope de número de rendidas para perder esa condición. Esta normativa también establece que todos los alumnos que hayan terminado de cursar todo el trayecto curricular pueden solicitar mesas extraordinarias, siguiendo el régimen de correlativas correspondiente.

Se observa un cursado bastante rígido, con la exigencia de alto nivel de presencialidad y un régimen de correlativas en su mayoría blandas para poder extender la condición de regular a un tiempo que se considera prudencial.

Los indicadores de desempeño académico no eran los esperados, razón por la cual se instrumentó esta normativa, acompañada de una serie de medidas como la implementación de un sistema de tutorías de la permanencia.

### **La implementación de tutorías de permanencia para la cohorte 2012**

En el año 2012, Secretaría Académica de Rectorado de la UNCUYO puso en marcha un sistema denominado “Tutoría de Permanencia”, el cual se implementa dentro del Proyecto Trayectorias Académicas Estudiantiles (TRACES). El objetivo del mismo es trabajar con alumnos que transitan su segundo año en la Universidad y que muchas veces no es necesariamente el segundo ciclo lectivo de cursado. En esta Tutoría los mayores esfuerzos y estrategias se concentran en los alumnos con dificultades.

---

<sup>75</sup> Esta Ordenanza es la tercera que se implementa desde el año 2010, en el intento de subsanar deficiencias de aplicación de las anteriores con base a evidencia empírica.

Los docentes tutores se seleccionan teniendo en cuenta que pertenezcan a la carrera que cursa el tutorando y que sus asignaturas se impartan en el segundo año.

Se trabaja con la información generada por el Sistema de Ingreso a la Facultad<sup>76</sup> y las Tutorías Académicas<sup>77</sup>, donde se perfila el rendimiento del alumno y se forman equipos tutor-tutorandos para su seguimiento.

El seguimiento general de los estudiantes en un segundo año se lleva a cabo teniendo en cuenta los siguientes indicadores:

- a) Rendimiento Académico para Promocionar (RAP), que es definido por la Facultad de Ciencias Agrarias para cada Carrera, siendo para el caso de Ingeniería Agronómica de 6 espacios curriculares aprobadas para pasar al ciclo lectivo siguiente.
- b) Rendimiento Académico Mínimo (RAM): que fue definido en el año 2013 en el valor de 2 materias aprobadas para pasar al ciclo siguiente.
- c) Rendimiento Académico Negativo (RAN): 0-1 materia aprobada.

A su vez, para la aplicación del Sistema de Tutorías de Permanencia se definieron dos categorías que permitieran definir qué estudiantes iban a ser acompañados mediante este sistema

- 50% de materias aprobadas e igual porcentaje de materias regularizadas
- 1-2 materias aprobadas y la mitad de materias regularizadas

Los alumnos seleccionados por carrera según los criterios anteriormente citados son acompañados por un docente tutor que, a través de entrevistas, consultas y derivaciones al SAPOE<sup>78</sup>, determina dificultades que se presentan para su continuidad en la Unidad Académica.

La estructura de funcionamiento contempla una Comisión Permanente de Tutorías, integrada por tres docentes que participan del sistema. Cada tutor asume la responsabilidad sobre un grupo de tutorandos. Las actividades y lineamientos generales se plantean en dicha comisión con la participación de esos tutores que, en base a su experiencia de campo, realizan aportes específicos año a año.

Dentro de este marco cada tutor trabaja con reuniones tutor-alumnos. A la reunión de presentación del sistema y tutores se suman otras cuya frecuencia y temática serán pautadas por el tutor en función de lo que evalúe conveniente para su grupo.

Las reuniones pueden ser generales con todos los tutorandos, en grupos reducidos o individuales, según la apreciación del tutor, pero el seguimiento es individual. A esto se agregan comunicaciones por otros medios, (e-mail, redes sociales, etc.), y otras actividades que surjan del tutor o del grupo.

El tutor debe presentar un informe con la situación de su grupo al final del primer semestre y otro al final del ciclo lectivo, indicando la situación académica,

---

<sup>76</sup> La Facultad de Ciencias Agrarias tiene implementado un curso de nivelación para los estudiantes que aspiran a ingresar a cualquiera de sus carreras. En el momento de inscripción se les solicita una serie de datos que atañen a la identificación del contexto de procedencia del estudiante, como lugar de residencia, colegio de procedencia, etc.

<sup>77</sup> Las Tutorías Académicas abarcan a todos los estudiantes del primer año y tienen por objetivo orientarlos en aspectos normativos y de procedimientos a los efectos de facilitarles el desenvolvimiento en este tramo de la educación.

<sup>78</sup> El SAPOE es el Servicio de Apoyo y Orientación del Estudiante y está a cargo de un Psicopedagoga que colabora en el trabajo con los estudiantes desde ese gabinete cuando son derivados al mismo.

derivaciones al SAPOE, etc. Además se solicita al tutor toda información no sistemática (generalmente cualitativa) que pueda haber recabado en las reuniones y/o comunicaciones con sus alumnos. En todo momento el tutor puede consultar o solicitar el apoyo de la Comisión y del SAPOE.

Los tutores son uno de los pilares fundamentales del sistema de apoyo y acompañamiento. Lo ideal sería que un tutor “siguiera” a su grupo a lo largo de la carrera, ya que el conocimiento de la historia del alumno y la creciente relación favorecería el accionar tutorial. Esto supone contar con varios planteles permanentes de tutores por carrera, tantos como años de cursado tuviera la misma, de manera que cada uno pudiera acompañar a su grupo hasta el último año de cursado y recién al año siguiente estar disponible para *volver* a primer año y tomar a cargo otro grupo.

No se considera factible, como práctica generalizada, que los tutores tengan más de un grupo de tutorandos ya que la elevada carga docente y de otras actividades académicas dejan poco margen para asumir el compromiso requerido por las tutorías.

### **Análisis del rendimiento académico y factores socioculturales de la cohorte**

Con el objeto de realizar el seguimiento completo de esta cohorte, dada la implementación de la nueva Ordenanza de Régimen de Enseñanza – Aprendizaje y del Sistema de Tutoría de Permanencia, se efectuó un análisis general del rendimiento académico de esa cohorte a partir de una muestra aleatoria de alumnos. Se utilizó el Sistema de Información Universitario para alumnos (SIU Guaraní) para relevar información de los estudiantes hasta el primer semestre del año 2015, que teóricamente correspondería al cuarto año de la carrera o, más bien al cuarto año de tránsito en la institución.

Además, a los alumnos seleccionados se les solicitó completaran una encuesta a los efectos de observar nuevos factores personales que pudieran incidir en el desempeño académico.

Al realizar el muestreo se pudo detectar que de los 116 ingresantes en el año 2012, ya había 17 alumnos de baja en la carrera en el 2015, lo que indica una proporción estimada de deserción de 0,31, y que sólo hace referencia al abandono de la carrera de Ingeniería Agronómica, existiendo la posibilidad de que algunos hayan cambiado de carrera pero permanezcan en la institución.

Desde el SIU Guaraní se extrajo la siguiente información: número de materias cursadas, número de materias regularizadas, número de materias aprobadas y número de materia cursando, número de aplazos y promedios con y sin aplazos. A todas estas variables se les calculó medias, medianas, desviaciones típicas y coeficientes de variación, resultando estos últimos muy elevados (superiores al 38%) en todos los casos. Los resultados en términos de rendimiento no fueron muy alentadores y poco explicativos, razón por la cual se decidió construir dos indicadores a los efectos de comprender lo que sucedía con estos estudiantes y poder analizar otras cohortes del mismo modo.

Esos indicadores fueron:

**a) Proporción de materias regularizadas:** cociente entre el número de materias regularizadas hasta el primer cuatrimestre de 2015 y el número de materias estipulado en el Plan de Estudios de la carrera hasta esa misma fecha.

**b) Proporción de materias aprobadas:** cociente entre el número de materias aprobadas hasta el primer cuatrimestre de 2015 y el número de materias regularizadas hasta ese momento.

Para el primero de los indicadores se obtuvo un valor medio de 0,54, lo que indica que los estudiantes transitan aproximadamente la mitad de lo que se supone deberían haber hecho hasta ese momento. Este indicador da idea del rezago que ocurre y de una prolongación de la duración real de la carrera.

En cuanto al segundo indicador, su valor medio fue de 0,87, es decir que a medida que van regularizando los espacios curriculares los van rindiendo. Este valor es bastante aceptable; el ideal sería tener ambos indicadores en valores como éste.

La encuesta que se aplicó a los estudiantes de la muestra arrojó algunos datos que podrían explicar en cierto modo ese no buen desempeño. Se encontró que el 33% de estos alumnos trabaja y se advirtió que es elevado el número de materias y horas presenciales de cursado. El 50% proviene de la modalidad de Ciencias, y la especificidad de la carrera requiere, por más que se lleve a cabo un curso de nivelación, competencias de resolución de problemas en todas las áreas, déficit que se observa en las modalidades humanísticas.

El 18% de los encuestados manifestó que sus padres o tutores no tienen trabajo estable, lo que también puede acarrear dificultades para acceder a los medios necesarios para el normal desenvolvimiento en la facultad, dada la necesidad de trasladarse a una distancia muchas veces considerable, sacar fotocopias o requerir dinero para comer si permanecen toda la jornada. Ninguno de ellos es beneficiario de alguna beca de comedor, fotocopias o efectivo.

El 89% indicó que los cursos son numerosos o muy numerosos, lo cual es un factor negativo para el proceso de enseñanza. Con relación a las aulas, sólo el 15% evidenció que cumplen con los requisitos necesarios para el cursado.

Con relación a la percepción de aspectos motivacionales, el 52% manifestó estar motivado a muy motivado y el 67% evidenció elevados niveles de ansiedad.

## **Conclusiones**

La unidad académica realiza esfuerzos por mejorar la permanencia de los estudiantes y mejorar sus desempeños, pero quizás no ataca los focos principales que pueden contribuir efectivamente a la mejora. Tal vez, una adecuada revisión del Plan de Estudios, fundamentalmente en lo que hace al excesivo número de asignaturas, permitiría una menor deserción y un valor más elevado de la proporción de materias regularizadas, por cuanto más asignaturas más obligaciones de carácter no presencial tienen y los tiempos resultan escasos.

Los cursos numerosos, otro factor negativo para el desempeño académico, son difíciles pero no imposible de contrarrestar. El problema de infraestructura es importante en cuanto al número de aulas disponibles, pero con una mayor cantidad de recurso humano podrían redistribuirse los alumnos en comisiones y racionalizar el uso de las aulas.

Los factores personales de los estudiantes no son modificables por parte de la institución, excepto aquellos que atañen al orden económico, a los que se puede contribuir con un mayor aporte de becas.

## **Referencias Bibliográficas**

Artunduaga Murillo, M. 2008. *Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad*. Departamento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación). Universidad Complutense de Madrid, España. pp. 17.

Cánovas, L.; Montenegro, A.; Martinengo, N.; Maure Russó, E.; Díaz Micari, M. 2014. *Desempeño académico y su relación con Aspectos Cognitivo-Motivacionales*. Trabajo completo publicado en Revista de Divulgación Técnica, Agropecuaria, Agroindustrial y Ambiental. Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Lomas de Zamora. ISSN 2362-5805, pp. 280-287.

Castillo Arredondo, S. (2003). *Vocabulario de Evaluación Educativa*. Pearson Educación, Madrid, España. p. 21; p. 224.

Garbanzo Vargas, G. (2013). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica*. Revista Electrónica Educare, Vol 17, N°3. Universidad Nacional de Costa Rica.

González, A.; Aguirre de Quevedo, L. (2010). *Factores que influyen en los ingresantes de la Facultad de Ciencias Agrarias – UNCA, para la elección de la carrera*. En Del aula al campo, el desafío cotidiano... Ed. EDUNER, Universidad Nacional de Entre Ríos, pp. 781 -792.

Martinengo, N.B., Caretta, A., Cánovas, L.L. 2015. TUTORÍAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. Aplicaciones. Rendimiento Académico. Cambios en Sistemas de Cursado. Tutorías de la Permanencia. . Editorial Académica Española en LAP LAMBERT, Impreso en SchaltungsdienstLangeo.H.G, Berlín, Alemania, 132 p. ISBN 978-3-659-09930-4

Maure Russó, Eva Marién y Cánovas, Laura Lucía. 2015.*Diagnóstico preliminar de variables contextuales e institucionales asociadas al rendimiento académico de alumnos de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNCuyo*. Trabajo completo publicado en Actas del XXIII Jornadas de Jóvenes Investigadores del Grupo Montevideo, 26 al 28 de agosto, La Plata, Buenos Aires, Argentina. 10 pp.

## EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. CUESTIONES NECESARIAS PARA SEGUIR PENSANDO, DESDE ARGENTINA Y DESDE PERSPECTIVAS CRÍTICAS

María Gabriela Castiglia<sup>79</sup>

Se plantea aquí la necesidad de seguir pensando sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para profundizar en cuestiones y desafíos aún pendientes, sin perder de vista que siendo Argentina un país que inició más tardíamente que otros de la región su institucionalización, se explica que los avances hayan sido menores, como también por la escasa sensibilización en diversos sectores sociales que han vivido de espaldas a nuestro pasado mestizo y a nuestro presente de comunidades indígenas/originarias/aborígenes.<sup>80</sup> No obstante ello mismo nos invita a la posibilidad de seguir pensando varios aspectos que se exponen a continuación, como también a resaltar otros que parecieran estar fuera de agenda.

La propuesta se aborda desde el paradigma de la interculturalidad, en contraposición con el de multiculturalidad, articulado con interrogantes que surgen a partir de lecturas de perspectivas críticas de la pedagogía. En un artículo anterior escrito para la Revista *Políticas Educativas* de NEPI-AUGM<sup>81</sup>, se trató ya sobre la diferencia entre los paradigmas aludidos, aquí se ampliará trayendo a colación lo relativo a plurinacionalidad, pero en los fundamentos centrales se remite al artículo anterior. Asimismo en aquel se hizo referencia a la potencialidad de pensar a las y los sujetos de la educación intercultural bilingüe desde la propuesta de emancipación de Paulo Freire. Aquí se agregan aportes tomados de Michael Apple.

Una primera cuestión a profundizar tiene que ver con el concepto mismo de **interculturalidad** y acerca de por qué se hace necesario continuar estudiando y promoviendo la temática. Si bien lo relativo a la sustancial diferencia con el paradigma de la multiculturalidad ha sido ampliamente difundido y en cierto sentido superado en los debates en las Ciencias Sociales (no así en el campo del Derecho dada, quizás, la influencia que ha ejercido en los organismos internacionales la legislación de Canadá donde ha sido predominante ese enfoque), ello no quita que el enfoque al que sí adherimos siga siendo re-visado y re-significado en los debates sociales por las y los propios sujetos que lo vivencian. En los últimos años, en Ecuador y también en Bolivia, donde han sido, como sabemos, intensas las luchas y de magnitud las propuestas para la construcción de sociedades realmente interculturales, no sólo por el respeto debido a todos los saberes provenientes de todas las culturas, sino por su real apropiación y valoración por parte de las mayorías sociales, se ha advertido que también la noción de interculturalidad puede caer en riesgo de ser incompleta o vana si no va acompañada del reconocimiento de plurinacionalidades. Cuestión no menos si tenemos en cuenta que los

---

<sup>79</sup> Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo e instituciones educativas de nivel secundario y superior de la Provincia de Mendoza, Argentina.

<sup>80</sup> Se utilizan todos estos términos, a veces juntos, a veces alternativamente, ante la dificultad de encontrar un término suficientemente representativo y tratando de apelar a las diversas formas en que expresan distintos referentes sociales, como también diferentes documentos académicos y legales. Entre los primeros cabe aclarar también que muchos se auto-referencian directamente con el gentilicio de su pueblo o nación, antes que con los términos genéricos antedichos (ej.: huarpe, mapuche, qom, entre otros).

<sup>81</sup> *Políticas Educativas* (Santa María), v. 9, n. 1, p. 61-69, 2016.  
En: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/63318>

estados constituidos a fines del siglo XIX en nuestra sub-continente se arrogaron el atributo de la nacionalidad como excluyente y como fundamento de su legitimidad simbólica y material, valga decir de la encarnación de la soberanía.

Aún sabiendo lo polémico que puede resultar en ese sentido la introducción de este término, quizás más en otros países como Chile, donde integrantes de la nación mapuche no han resignado el reclamo por soberanía, nos parece indispensable sumarlo a los debates por cuanto una propuesta educativa para los “pueblos indígenas” pre-existentes (tal como los ha reconocido la Constitución Argentina)<sup>82</sup>, no puede estar ajena a los debates políticos en los que participan sus integrantes ni a las interpelaciones de su contexto. Y toda vez que los avances producidos en la transformación de la anterior República de Bolivia en el actual Estado Plurinacional de Bolivia ha sido fruto del activismo de numerosos colectivos étnicos y movimientos sociales-que se asumieron como actores políticos- de los cuales varios de ellos pertenecen a etnias o pueblos comunes a los de Argentina desde antes que este territorio fuese declarado como tal: kollas, quechuas, aymaras, guaraníes.

Uno de los aportes que nos pareció valioso claro a la vez que sintético: “es necesario reafirmar y ratificar la ‘plurinacionalidad’, como estrategia para potenciar las identidades diversas y construir una sociedad intercultural con identidad a largo plazo, a sabiendas que la plurinacionalidad de por sí, tiene enfoque intercultural. Por lo tanto no puede haber interculturalidad sin plurinacionalidad.”<sup>83</sup> No se trata en este planteo, entonces, de oponer plurinacionalidad a interculturalidad sino de ligarlos en una relación que fortalezca la identidad de los pueblos todos, no sólo indígenas, sino afroamericanos y criollos; no sólo a los que se auto-reconocen como nación, sino también a los que lo hacen en tanto pueblos diversos. Por otra parte, como explica en otro párrafo el autor aceptar el concepto de interculturalidad sin más, sin posibilidad de reflexionarlo críticamente y hacerle aportes a partir de ello, no dejaría de ser la aceptación de un concepto propuesto por la modernidad occidental.

No se puede pasar por alto, que los planteos que se hacen en foros como los consultados e dan en el marco de procesos políticos, por cierto valiosos, que no obstante pueden hacer diluir las identidades de pueblos y naciones en la macro-institucionalidad estatal y en las categorizaciones englobantes (indígenas, originarios, pre-existentes, aborígenes, etc.) precisamente bajo el arco de políticas de promoción y áreas de gobierno respectivas que se abrieron con los avances logrados. Tanto los reconocimientos de las constituciones llamadas de nuevo cuño (Venezuela, Bolivia y Ecuador) como en las legislaciones y las políticas públicas de reconocimiento de varios gobiernos de la región, en la primera década del siglo XXI, entre ellos el de Argentina.

Por otra parte no se puede desconocer que otros procesos sociales, distintos de los político-institucionales, no necesariamente avanzan en el mismo sentido o al mismo ritmo que éstos. Y es así que **fortalecer identidades desde una perspectiva intercultural y crítica** sigue siendo además de necesario, imperioso. Mucho más con la población de niños, niñas y jóvenes que todavía sufren los sistemas educativos diseñados a lo largo del siglo y medio anterior a partir de una concepción monocultural y negacionista de la diversidad, instituidos sobre la base de genocidios ocultados, cuando no glorificados, por las versiones de historia oficial escolar que produjeron los

---

<sup>82</sup> Art. 75, inc. 17 de la Constitución Argentina, donde junto con el bien recibido y justo reconocimiento, se coló lo que podría ser una contradicción de “pueblos **indígenas argentinos**”.

<sup>83</sup>El texto corresponde a Bolívar Yantalema, quien es educador Puruhúa-Kichwa de Ecuador. Fue reproducido por comunicadores de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador y vertido en un foro organizado por CLACSO Ecuador



sectores hegemónicos. Valga recordar la conocida alegoría del crisol de razas, que operó en la educación de varias generaciones de argentinos/as.

Los perjuicios que estos sistemas educativos han causado al estar vinculados con otras políticas de exclusión, de las que estos sujetos también fueron objeto, y con la expansión de la explotación capitalista sobre sus territorios, han producido efectos aún mayores en sujetos doblemente -o reiteradamente- excluidos/as. Por ello no es de extrañar que cuando se miden tasas de analfabetismo o de baja escolaridad relativa, éstas sean mucho más altas entre los pueblos indígenas/aborígenes/originarios y entre la población afroamericana. Sólo en años recientes a la luz de campañas masivas de alfabetización en Venezuela y Bolivia se han logrado revertir al menos las tasas relativas a analfabetismo. Y, en Argentina, con campañas de alcance más modesto y más focalizadas, ha habido algunos logros relativos.<sup>84</sup> Igualmente sucede con indicadores de pobreza e indigencia, o de salud.

Una de las iniciativas de evaluación educativa más abarcativas, en cuanto a países y tamaño de la muestra, de las que hay en la región actualmente es la de "*Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*"<sup>85</sup>. En sus evaluaciones y posteriores estudios, se advierte que uno de los factores de mayor incidencia negativa en el aprendizaje en chicos y chicas de nivel primario lo constituye el ser "niña-indígena". Se trata de dos factores combinados: ser mujer y pertenecer a población indígena, de los cuales este último afecta considerablemente también a los niños, pero se potencia (negativamente) en la población de niñas. Sólo el factor identificado como "ser alumno/a repitente" tiene una incidencia negativa tan alta como el antedicho, cuyo índice es el más alto en algunos cortes o el segundo en otros.

Por supuesto que se trata de una medición de aprendizajes esperados por el sistema educativo, el mismo cuyos contenidos curriculares estamos analizando críticamente. Por ello no tomamos la medición citada como indicadora de que esas miles de niñas no puedan tener otros saberes y conocimientos valiosos, pero no se puede obviar que los logros en los saberes curriculares (y más aún en las áreas de conocimiento específicas que se miden en esas evaluaciones: lecto-escritura, matemáticas y ciencias naturales) son los que resultarán ser condicionantes del acceso a otros derechos o determinantes de su inclusión o exclusión en otras esferas, entre ellas la laboral y la de prosecución de estudios posteriores al nivel primario.

Nos anima la propuesta crítica, a la vez que práctica, no retórica de Michael Apple. Al analizar las reformas educativas que están implementándose en Estados Unidos y en varios países occidentales abordan "las interrelaciones entre clase, género y raza" dada la numerosa evidencia en investigaciones que muestran cómo actúan de manera simultánea sobre los mismos sectores de población. En nuestro caso proponemos pensar las interrelaciones entre clase, género y etnias.

Otro aspecto que nos plantea la importancia de continuar con la temática y su profundización es el que tiene que ver con la **institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe como Modalidad del Sistema Educativo Argentino**. Como se adelantó es más reciente que en otros países de la región, como Bolivia, Ecuador y Perú

---

<sup>84</sup>Me refiero a programas como el *BiAlfa* aplicado por el Ministerio de Educación de la Nación y la Provincia de Misiones, destinado a la alfabetización en dos lenguas de adultos y jóvenes guaraníes, con alfabetizadores pertenecientes a las propias comunidades, elegidos entre las y los jóvenes que han podido acceder a la escolarización obligatoria recientemente y fueron capacitados en alfabetización de adultos.

<sup>85</sup>Realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, con sede en Santiago de Chile. Se ha consultado el informe de 2010.

y está en proceso de implementación, en algunas jurisdicciones provinciales en etapas iniciales de la misma.

Este ha sido mucho más lento dado que el proceso político del que fue fruto es muy distinto al de Bolivia o Ecuador. Y es evidente el escaso arraigo que tuvo la reivindicación en vastos sectores de la población, que no sólo descenden en gran parte de inmigrantes europeos, sino que además han sido formados durante generaciones bajo la creencia de que descendían exclusivamente de inmigrantes europeos, tal como si no hubiesen existido otros y otras habitando aquí a la llegada de las y los inmigrantes<sup>86</sup>. Valga aquí la alegoría difundida por el mexicano Carlos Fuentes: “los argentinos descenden de los barcos”. Aún cuando esto no era visto así por otra parte de la población consciente de su diversidad étnica, y de las mezclas a que dieron lugar los múltiples mestizajes de los primeros siglos de la etapa colonial, éstos eran/éramos cuantitativa menos y cualitativamente con menor capacidad para imponer agenda.

A partir de 1983 con el retorno a la democracia y la consiguiente revitalización de la actividad cultural y de las actividades sociales en general, se hizo más habitual encontrar difusión de manifestaciones culturales de las consideradas otras culturas. Asimismo se multiplicaron numerosos encuentros entre estudiosos e interesados, pero era aún incipiente la participación en los mismos eventos de sujetos que se auto-reconocieran como pertenecientes a otros pueblos, sí varias/os como portadores de otros saberes.

También en esa primera década de democracia algunas provincias como Formosa hicieron algunos avances en materia de educación y cultura, pero no sólo quedaron circunscriptos a esas jurisdicciones provinciales sino que además eran acotados a determinadas temáticas y sin participación mayoritaria en su elaboración. No por ello dejan de ser avances a destacar.

Recién en 1994 con la Reforma de la Constitución Nacional quedó establecido el reconocimiento de “la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.(...) el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; (...) la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; (...)su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten.” (CN art. 75, inc 17). Nos interesa destacar en el abordaje crítico con que pretendemos avanzar en el tema que el derecho a la educación no debe analizarse de forma separada a los otros derechos contenidos en la misma cláusula constitucional.

Pasaron 12 años hasta que una norma legal, de alcance nacional, dio lugar a la implementación de lo que disponía la Constitución en lo relativo a la Educación Intercultural Bilingüe. Y a más de 20 años de aprobada la norma constitucional y 10 años de la entrada en vigencia de esa ley-Ley N° 26.206 de Educación Nacional- en cuyo Título II, Capítulo XI, se aprueba lo relativo a esta modalidad, nos encontramos en

---

<sup>86</sup>Un estudio de un investigador de Genética de la Provincia de Mendoza (Argentina) causó gran revuelo local cuando, en buena hora, se difundió periódicamente el resultado de su trabajo en el cual había analizado con tecnología disponible en el Laboratorio de Análisis Genéticos, los restos humanos existentes en la morgue de la Facultad de Medicina y eso arrojó la composición de marcas genéticas no sólo de europeos (mayoritarias) sino también de diversos grupos a los que él denominó “nativos” o “amerindios” (en segundo orden) y de africanos (en tercer lugar) en todas las muestras analizadas. Ref.: MARINO, Miguel. *El origen amerindio de los mendocinos. Informe del Proyecto de Investigación “Determinación de la composición genética de la población de Mendoza a través de marcadores genéticos nucleares”*, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza 15 de noviembre de 2010.

un lento avance. De todas las modalidades que se desarrollan a partir de esa norma, y del marco de políticas educativas a las que la misma dio lugar, es la más rezagada.

Algunas concreciones puntuales de la misma han sido que, como resultado de las acciones de seguimiento de la aplicación de la ley las/os integrantes que representaban a organizaciones de pueblos indígenas junto a representantes del Ministerio de Educación de la Nación decidieron impulsar la creación del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) que se ha reunido periódicamente desde su creación y, al menos, hasta 2015.<sup>87</sup>

Un antecedente previo a la ley de educación que creó la Modalidad –que no dependió de la discusión de esta temática, sino que fue emergente del proceso político de crítica a la estructura educativa creada por la anterior Ley Federal de Educación y a los efectos de las políticas neoliberales– es una Resolución que aprobó el Consejo Federal de Educación (máximo órgano de concertación de políticas educativas) sobre “*Pautas de orientación para la Educación Intercultural Bilingüe*”. Significó al menos un aliento hacia su aplicación, que de todas formas en un contexto de profunda crisis económica e institucional y de estallidos sociales y políticos no produjo grandes efectos, pero sí dejó sentada, al menos, la voluntad de aplicar lo que se había aprobado en la Constitución reformada. Además tiene contenidos valiosos, que son fruto de los avances logrados por los dirigentes y organizaciones que militaron activamente el texto constitucional y su efectiva aplicación. Se destacan los siguientes:

- Se reconocen las negaciones anteriores del propio sistema educativo y el fallido de la “homogeneización”;
- Se menciona por su nombre propio a los pueblos, avanzando así por sobre las denominaciones englobantes –que de todas formas se mantienen– que resultan negadoras de identidades<sup>88</sup>;
- Se reconoce también el mestizaje del que es fruto la población criolla;
- Se afirma la existencia e identidad de pueblos que no habían podido aún recuperar su lengua (desterrando por tanto, en el plano legal, la exigencia de ‘portación de lengua’ para ser reconocida/o como indígena/originario que circula aún hoy en ciertos ámbitos sociales);
- Recomienda apoyo para los procesos de recuperación lingüística que se hayan en caminos ya iniciados por algunos pueblos y provincias;
- Crea, formalmente, las figuras de Profesorados Interculturales, para la formación de docentes con títulos de “Profesor Intercultural Bilingüe” para el Nivel Inicial, para la Educación General Básica (EGB) y para la Educación Polimodal (art. 2º, Res. N° 107/99-CFCyE), resaltando la condición necesaria de desarrollar políticas de formación docente para poder avanzar.

---

<sup>87</sup>No se ha podido conocer si han desarrollado actividad en el presente año. El área ministerial que divulgaba sus actividades ha sido afectada por la re-estructuración ministerial encarada con el cambio de gobierno, que aún no ha hecho público nuevo organigrama ni nuevo sitio web. El CEAPI sí ha mantenido su sitio web, que no ha registrado actividad recientemente, se puede ver en:<http://www.ceapi.info/>

<sup>88</sup> “Son numerosas las etnias que conviven en el país, entre otras: coya, mapuche, guaraní, pilagá, toba, wichí, mocoví, tehuelche, chiriguanochané, chorote, chulupí, tapieté, diaguita-calchaquí, huarpe”. (Anexo I de la Res. N° 107/99-CFCyE).

Con posterioridad a la aprobación de la Ley y de la nueva Modalidad, el mismo órgano aprobó otra norma que es la que está en camino de aplicación, que dispone que las jurisdicciones deben avanzar de “forma gradual y progresiva” en la incorporación de la modalidad en los distintos niveles y en la currícula, como también en la “formación docente” relativa a la misma (arts. 2° y 4° respectivamente, Res. N° 119/10-CFE), que se había aprobado con anterioridad. Como se ha reiterado ya en este trabajo el avance ha sido muy lento, pero no sería más preocupante el ritmo, sino el hecho de que en algunas jurisdicciones provinciales no se esté avanzando en nada. Por ello pretendemos realizar en futuras indagaciones un análisis comparada, que permita tener más elementos para conocer el estado de situación y las acciones o estrategias que se pueden apoyar, o generar.

No es la intención dar a entender que no haya existido educación intercultural y/o de lenguas indígenas/nativas con anterioridad a la creación legal e institucional de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Por el contrario, ello sería negador de las prácticas, experiencias y propuestas surgidas en el ámbito social, sino que se trata de poner como objeto de análisis la lentitud que ha tenido la aplicación efectiva del mandato constitucional y de las políticas consensuadas y aprobadas. Pero hay que mencionar que han existido, además de lo antedicho sobre legislación provincial, numerosas experiencias pedagógicas -de unidades educativas en particular- que han tenido lugar en diferentes lugares de nuestra geografía, por la iniciativa y el interés de algunos/as docentes apoyados por familias de alumnos/as. Como también, inquietudes y reivindicaciones autogestivas de algunas comunidades.<sup>89</sup>

Precisamente, a partir de la participación en algunas experiencias y a las reflexiones gestadas, junto a otros y otras participantes de las mismas, surge la necesidad de plantear otra cuestión que se hace necesario reflexionar y en la que se pretende avanzar en futuros trabajos. Se trata de ampliar los debates sobre interculturalidad y plurinacionalidad y las proyecciones de la Educación Intercultural Bilingüe, hacia **otras y otros sujetos de la diversidad cultural, que no se identifican como indígenas**. Sujetos que son portadores -y resignificadores- culturas ancestrales, a la vez que mestizadas, que en algunos casos además tienen ciudadanía de otra nacionalidad y su subjetividad está fuertemente atravesada por el hecho de ser extranjeros/as-trabajadores y que en su mayoría llegan a los lugares que habitan en su condición de migrantes-trabajadores. Muchas y muchos de ellos son bilingües de lenguas que ellas/os mismos no identifican como indígena, ni originaria, sino como la lengua de “su” familia, esa la que deben moderar en su uso cuando no dejar de hablar para poder insertarse mejor en la escuela y en el trabajo al que llegan. Autocensurándose, así, o siendo censurados en la figura de sus padres, que cargan con la censura social, esa que nadie de las comunidades receptoras diría que existe, pero es esa, esa que depara peores destinos para quienes no hablan de un modo supuestamente correcto el castellano/español.

### **Fuentes bibliográficas:**

APPLE, Michael. Poder, conocimiento y reforma educacional. Sonia Alzamora y Liliana Campagno (editoras). Universidad Nacional de La Pampa y Míño y Dávila. La Pampa, 2012.

---

<sup>89</sup>Personalmente he podido conocer de las que se llevan a cabo en mi provincia, Mendoza. En la región Nordeste, territorio de la población Huarpe, que hace muy poco tiempo ha podido acceder a la única obra escrita de Gramática de su lengua que se hallaba perdida desde hacía más de 1 siglo. Y en la región centro-oeste de la provincia, en las que además he participado, con estudiantes de cultura Quechua pertenecientes a grupos inmigrantes de Bolivia y de la provincia argentina Jujuy.

ESCOLAR, Diego. **Los dones étnicos de la nación.** Identidades huarpe y modos de producción de soberanía en Argentina. Prometeo Libros, Bs.As., 2007.

FREIRE, Pablo. **Pedagogía de la esperanza.** Bs. As., Ed. Siglo XXI, 1993.

GARCÍA VÁZQUEZ, Cristina. **Los migrantes. Otros entre nosotros.** Etnografía de la población boliviana en la provincia de Mendoza. EDIUNC, Mendoza, 2005.

LLAVER, Nora y otras. **Educación Popular en Mendoza. Análisis y Experiencias.** Informe Final de Investigación del Programa “La Cátedra Investiga”, FCPyS, UNCuyo, Mendoza, 2011.

MACHACA, René. **La escuela argentina en la celebración del encuentro con el “nosotros indígena”.** Plural Editores, La Paz, 2007.

MONTELLANO B., Paul. **Leer y escribir en quechua ¿es necesario?** Serie Investigaciones regionales, Fundación PIEB, La Paz, 2004.

### **Artículos y Ponencias:**

CASTIGLIA, María Gabriela. **La educación intercultural bilingüe: algunos avances en la región y desafíos para la formación obligatoria.** En: *Políticas Educativas*, Santa María, v. 9, n. 1, p. 61-69, 2016. En: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/63318>

GOROSITO KRAMER, Ana; ACHILLI; Elena; TAMAGNO, Liliana. **Un debate sobre la Interculturalidad.** En: *educ.ar: Educación Intercultural Bilingüe. Debates, experiencias y recursos – CD9.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2004.

YANTALEMA, Bolívar. **Plurinacionalidad e interculturalidad en contextos de globalización.** Documento presentado en el Foro Nacional Soberanía Cultural y Derechos Culturales en la Constituyente organizado por FLACSO-Ecuador, 2008. Consultado en: [http://www.ecoportel.net/Temas-Especiales/Globalizacion/Plurinacionalidad\\_e\\_interculturalidad\\_en\\_contextos\\_de\\_globalizacion](http://www.ecoportel.net/Temas-Especiales/Globalizacion/Plurinacionalidad_e_interculturalidad_en_contextos_de_globalizacion)

### **Fuentes normativas y documentales:**

ARGENTINA. **Constitución de la Nación Argentina**, 1994. Texto ordenado por Ley N° 24.430, Buenos Aires, EUDEBA, Ministerio de Cultura y Educación, 1997.

ARGENTINA. **Ley N° 26.206**, Ley de Educación Nacional, 2006. Consultada en: [www.infoleg.gov.ar](http://www.infoleg.gov.ar).

ARGENTINA. **Resolución N° 107/99-CFCyE** aprueba “Pautas de orientación para la Educación Intercultural Bilingüe”. Consultada en: [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf\\_resoluciones.html](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html).

ARGENTINA. **Resolución N° 119/10-CFE** aprueba “La Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo nacional. Consultada en: [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf\\_resoluciones.html](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html).

LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO). **Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe.** Santiago, 2010.



# FOUCAULT Y LACAN: TENSIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA

Paola Dogliotti Moro<sup>90</sup>  
Agustina Craviotto<sup>91</sup>

## Presentación

El texto<sup>92</sup> intenta poner en discusión las tensiones epistemológicas en un posible diálogo entre el tercer dominio de la obra foucaultiana (Foucault, 1982, 1983, 1984<sup>93</sup>) y la teoría de la enseñanza desarrollada fundamentalmente por Behares (2004, 2005), a partir de algunas afectaciones de la teoría psicoanalítica lacaniana. En el marco de esta problematización se abordan las categorías de sujeto, saber/conocimiento y educación/enseñanza en Lacan y en Foucault. En tanto ambos autores han dedicado esfuerzos al estudio de la constitución del sujeto y su relación con la verdad, el texto revisa la noción de sujeto e intenta formular alguna hipótesis inicial sobre sus encuentros y desencuentros. El trabajo se divide en dos partes, en la primera se aborda fundamentalmente la noción de sujeto desarrollada por ambos autores y en la segunda las nociones de saber/conocimiento y educación/enseñanza.

## El sujeto y la subjetividad. Tensiones entre Foucault y Lacan

En enero de 1998 Jean Allouch pronunció la siguiente frase: “El psicoanálisis será foucaultiano o no será”<sup>94</sup>, en el 2015 retomó su propia cita y se preguntó: “¿será un tanto poco coherente agregar a la brújula lacaniana (ya sea al ternario simbólico/imaginario/real) la "caja de herramientas" foucaultiana?” (Allouch; 2015, p.1). Para responder a esta pregunta Allouch (2015) señalará rasgos que convierten a Foucault y a Lacan en vecinos cercanos, e incluso describirá algunos rasgos que poseen en común. El psicoanalista francés afirma que la respuesta a la pregunta detrás de “¿Qué es un autor?” de Foucault equivale al decir en Lacan, y admite una relación entre el deseo de saber y el “cuidado de sí” foucaultiano (Allouch, 2015). Señala también, que, en ambos, el problema no era el de la verdad, filosófica o teológica, sino el de decir la verdad, y que el concepto de subjetivación reúne en ambos la imposibilidad de elegir no ser afectados. Sobre *La voluntad de saber*, Foucault discutiría con Lacan y en su “que se

---

<sup>90</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)- Instituto Superior de Educación Física (ISEF), UdelaR, paoladogliottimoro@gmail.com

<sup>91</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)- Instituto Superior de Educación Física (ISEF), UdelaR, agustinacraviotto@gmail.com

<sup>92</sup> La ponencia se inscribe en 2 líneas de investigación: 1- “Políticas educativas, cuerpo y curriculum” (PECUC) del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, que pertenece al Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), de la UdelaR, y 2- “Políticas educativas, curriculum y enseñanza” (PECE) del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE).

<sup>93</sup> Se opta por citar los textos según el año de dictado de los cursos en el College de France.

<sup>94</sup> Publicado en Laurie Laufer y Amos Squerver (dirs.), Foucault et la psychanalyse, Herman Éditeurs, París, 2015. [Nota de Edición]

diga queda olvidado tras lo que se dice en lo que se escucha”, vendría el concepto foucaultiano de *episteme*; “entre el ‘que se diga’ y el ‘lo que se dice’, hace que el ‘que se diga’ amplíe un punto... que queda olvidado” (Allouch, 2015, p. 3). Por otro lado, si en *El reverso del psicoanálisis*, Lacan trabaja en la relación saber - sujeto del deseo, también Foucault lo haría en sus *Lecciones sobre la voluntad de saber*.

Allouch (2015) recupera en su escrito cierta afinidad entre Foucault y Lacan; manifiesta en Lacan cuando en “Kant con Sade”, refiere a una “admirable Historia de la locura” y luego con *El nacimiento de la clínica*, en la sesión del 31 de marzo de 1965 del seminario *Problemas cruciales*, donde señala que *El nacimiento de la clínica* le parece “de un interés verdaderamente original”, un “libro único, que no tiene ningún tipo de equivalente” (Lacan en Allouch, 2005, p.4). Así también, Allouch (2015) recuerda que el 11 de septiembre de 1981 cuando se le preguntó sobre Lacan<sup>95</sup>, Foucault manifestó que “no buscaba en él [el psicoanálisis] un proceso de normalización de los comportamientos, sino una teoría del sujeto” (2015, p. 4). Y señaló además que:

descubríamos que la filosofía y las ciencias humanas reposaban en una concepción muy tradicional del sujeto humano, y que no bastaba decir, a veces con unos, que el sujeto era radicalmente libre y, a veces con otros, que estaba determinado por condiciones sociales. Descubríamos que había que buscar liberar todo aquello que se esconde detrás del empleo aparentemente simple del pronombre “yo”. El sujeto: una cosa compleja, frágil, de la cual es muy difícil hablar, y sin la cual no podemos hablar (Foucault, 1994, p. 2).

Posteriormente Foucault dirá que “A pesar de sus esfuerzos, el inconsciente tal como funciona no puede ser reducido a los efectos de donación de sentido a los que el sujeto fenomenológicamente se ve susceptible” (en Allouch, 2015, p.5). A pesar de esta aclaración sobre los sentidos, entendemos que es éste el punto álgido donde la distancia se abre entre Foucault y Lacan. Es en la noción de sujeto, y su distinción con la noción de subjetividad, que en primera instancia parecerían no prestarse al diálogo, si bien tanto Foucault como Lacan han dedicado sus esfuerzos al estudio de la constitución del sujeto y su relación con la verdad. En esto avisamos la diferencia fundamental: el sujeto foucaultiano es el de la subjetividad constituida históricamente, mientras que el lacaniano es un sujeto estructurado por el lenguaje, sin subjetividad.

¿Qué sentido tendría para Lacan ver las condiciones y la construcción de los discursos de verdad, para dilucidar algo que sería el sujeto del discurso educativo, psiquiátrico, etc (en sentido foucaultiano)? Lacan dejó establecida la estructura del sujeto bajo el análisis del sujeto de la ciencia. Articular en esta línea a Foucault, no puede ser para indagar sobre la constitución del sujeto del discurso educativo, psiquiátrico, sino sobre las condiciones de producción de ciertos discursos (prácticas para Foucault) que ponen en evidencia la hipótesis del sujeto moderno, crítica del discurso psicoanalítico. Entonces la respuesta a la pregunta formulada podría ser la de un sentido histórico respecto a un discurso moderno que también presenta fisuras, un análisis de lo enunciable, de esa dimensión imaginaria que permite la reproducción de la cultura y otra que surge para señalar que no hay totalidades.

Foucault (1982) ha denominado como momento cartesiano la ruptura que determina la irrupción del sujeto moderno, momento que Lacan (1966) reconocerá como decisivo en la división entre el saber y la verdad para el sujeto. Ambos problematizan una ciencia moderna positiva que excluye el saber, para reconocerla como conocimiento, aquello representable, una verdad es dicha por un individuo que en

---

<sup>95</sup> Entrevista realizada a Foucault, por la muerte reciente de Lacan. M. Foucault, “Lacan, le ‘libérateur’ de la psychanalyse”, *Dits et écrits*, t. IV, Paris, Gallimard, 1994, pp. 204-205. [“Lacan, el ‘liberador’ del psicoanálisis.”].



plenitud “sabe lo que dice”. Esta relación moderna del sujeto con la verdad encuentra su límite según Foucault (1982), en el marxismo y el psicoanálisis, como corte y fisura al cientificismo. El punto de encuentro entre la ciencia y el psicoanálisis, en tanto la ciencia es “una ideología de supresión del sujeto” (Lacan, 1970, p. 58), es este sujeto reducido.

Para ambos, el sujeto es aquel que surge en toda falla de totalización, para Foucault en el dispositivo discursivo y para Lacan en el analítico. Comparten que hay un resto que se resiste a la universalización, a cualquier intento de homogeneidad. Sin embargo, vemos cómo la aproximación se hace agua, cómo se desliza entre las prácticas discursivas y el RSI<sup>96</sup>. Para Lacan el sujeto es efecto del lenguaje; para Foucault es aquel constituido por la subjetividad determinada por las prácticas discursivas de un momento histórico dado. En 1966, Foucault afirma en una entrevista con Jean Michel Palmier: "hay un estruendo que debe ser escuchado, y que debe estremecernos, porque ahora ya se sabe que el sujeto no es uno, sino escindido, no soberano sino dependiente, no tiene un origen absoluto, sino una función incesantemente modificable" (Foucault, 1968; en Alemán 2002)<sup>97</sup>.

Claramente podríamos estar escuchando a Lacan, cuando leemos sujeto escindido, no soberano, dependiente, sin origen absoluto, sin embargo, añade "la función incesantemente modificable". Foucault (1968) está hablando de la subjetividad, dimensión del sujeto que su discurso legitimará alejándola de cualquier experiencia de lo Real (Alemán, 2002). En Foucault emerge el sujeto de la subjetividad, un sujeto constituido en el seno de las prácticas, bajo dominios de poder, mientras que para Lacan será un sujeto que más allá de las condiciones coyunturales es siempre y en última instancia un ser dividido por su condición de ser hablante<sup>98</sup>. El sujeto foucaultiano aparece entre las grietas de discursos, como fábrica histórica, por eso siempre condicionado y modificable. En contrapartida, el sujeto lacaniano es aquel estructural del deseo insatisfecho que debió necesariamente ubicarse en el lenguaje, ahora el sujeto del significante. A diferencia de Lacan, el sujeto foucaultiano es en tiempo histórico, siempre siendo construido, lo que estaría más vinculado a la noción de subjetividad en Lacan con la primacía del Imaginario. Lacan no niega la historia que atraviesa la subjetividad a través del discurso, donde se producen las representaciones y sentidos en las distintas épocas, sin embargo, la existencia de lo real de la pulsión se impone condicionando al sentido de la transformación, es decir hay una imposibilidad estructural que es transhistórica (Alemán, 2002).

Porge (2009) nos recuerda que la respuesta a la pregunta "que subjetividade para nossa época?" no responde a la pregunta por el sujeto lacaniano. Esta primera respuesta es funcional a los discursos en que aparece la concepción de un sujeto transparente a sí mismo y a los otros, que se resume en la sumatoria de datos que objetivan e identifican

---

<sup>96</sup> El Real, el Imaginario y el Simbólico son los tres registros expuestos por Lacan (1953), que anudados estructuran al sujeto.

<sup>97</sup> La entrevista que trae Alemán puede encontrarse en inglés en: Entrevista de Jean-Michel Palmier a Michel Foucault, "The Birth of a World", en Sylvère Lotringer (ed.), Foucault Live... (Publicado por primera vez en Le Monde des Livres, 3 de mayo del 1969).

<sup>98</sup> Este punto recibe las críticas de constituirse en lo que niega, un sujeto único y ahistórico, ontológico; Lacan dirá, en la clase del 29 de enero de 1964 llamado "Del sujeto de la certeza", ante la pregunta por su ontología de J.A Miller (entonces oyente) que el inconsciente, "que consiste en no prestarse a la ontología. (...) no es ni ser, ni no ser es no-realizado" y luego dirá que "el estatuto del inconsciente, que como les indico es tan frágil en el plano óptico, es ético" (1964, p. 12).

en una representación. Podríamos decir, la pregunta sobre cómo se construye la subjetividad de “los locos”, “los escolares”, “los homosexuales”, y así otros. Estos argumentos suponen la no distancia entre subjetividad y sujeto, que uno implica al otro, sin embargo, para el psicoanálisis lacaniano, subjetividad y sujeto se excluyen mutuamente al tiempo en que aparecen.

El tipo de generalización donde coinciden sujetos y subjetividades con las determinaciones sociales trae el siguiente problema: se olvida lo singular. “Ali onde os sujeitos são identificados de fora, eles são fixados em uma identificação que faz identidade” (Porge, 2009, p. 155). El determinismo social del sujeto de la subjetividad abre la posibilidad de una “deriva psicossociológica que foraclui a singularidade, a fala, em benefício de um *logos* estandarizado, que deseja completar a incompletude fundamental e inscrever em seu lugar uma tentativa de compreensão” (Plon, 2010, p. 68). El mismo Lacan lo afirma, el sujeto no tiene subjetividad, él no se subjetiva, no existe de otra forma que no sea la de ser representado por un significante para otro significante.

### **Educación/enseñanza y saber/conocimiento**

Foucault (1982, p. 33-34)<sup>99</sup> plantea dos maneras diferentes de acceso a la verdad y de constitución de la subjetividad que diferencian a la antigüedad de la modernidad, en la primera se desarrolló la espiritualidad, que implica las búsquedas, prácticas, experiencias por las cuales el sujeto debe pasar para tener acceso a la verdad y lleva siempre a una transformación de sí mismo. En la Modernidad, más específicamente en el "momento cartesiano", se sustituyó al sujeto por el conocimiento, y es este último el que tiene la soberanía en el acceso a la verdad. Ya la verdad no es capaz de salvar al sujeto. La filosofía moderna instauró una forma de pensamiento que no implica al sujeto en tanto éste tiene una relación de exterioridad con el conocimiento, y la forma de interrogación es acerca de lo que permite o no al sujeto tener acceso a la verdad. Este momento recalifica filosóficamente el conócete a tí mismo (*gnothi seautou*) y descalifica la inquietud de sí (*epimeleia heautou*) y la excluye del pensamiento filosófico moderno (Foucault, 1982, p. 32).

En esos dos modos de subjetividad se plantea, desde nuestro punto de vista, una relación diferente en relación al saber/conocimiento para tener acceso a la verdad. Para realizar esta distinción (saber/conocimiento) nos basamos en una epistemología de base lacaniana, la cual recoge y rearticula una larga y fecunda tradición filosófica. El conocimiento es del orden de lo representado (registro Imaginario), y el saber en tanto Falta Saber es del orden del significante (registro Simbólico), y en tanto Imposible Saber es lo que no cesa de no inscribirse (registro Real) (Behares, 2004, p. 28).

Si el conocimiento es del orden de lo representado, es lo que permite al sujeto tener una relación de exterioridad con él y tomar conciencia de esa relación, autoconocerse. Según Foucault (1982, p. 32), en las Meditaciones de Descartes, la evidencia es el principio de acceso al Ser, es la que permite el autoconocimiento del sujeto como forma de conciencia, es tal que se da efectivamente a la conciencia sin

---

<sup>99</sup> Publicado en 2001, La hermenéutica del sujeto es el curso que Foucault dio en el Colegio de Francia en 1981-1982. En 2007 Allouch ratifica lo que Foucault había realizado, es decir, “ofrecer al psicoanalista una genealogía inédita de su disciplina, enunciar cuál es el estatus del psicoanálisis (una hermenéutica del sujeto), cuyo ejercicio no es tanto una separación de la práctica médica (Freud se separaba de Charcot al replicar que es el lenguaje el que está en juego en el síntoma histérico) como una reactivación con un tono más nuevo de los ejercicios espirituales de las antiguas escuelas filosóficas – lugares de producción del saber y lugares terapéuticos indisolubles” (Allouch, 2015, p.8).

ninguna duda posible. Por lo tanto, hace del "conócete a ti mismo" un acceso fundamental a la verdad.

Por otra parte, si el Saber es del orden de la falta y de lo imposible, podríamos postular que estaría más cerca de la espiritualidad, del principio de la "inquietud de sí" en tanto nunca se da al sujeto como un mero acto de conocimiento, sino que es necesario que éste se modifique, se transforme, se desplace, se convierta "en distinto a sí mismo" para tener derecho al acceso a la verdad. Esto implica una *iluminatio*, una transfiguración del sujeto (Foucault, 1982, p. 37). Ese "distinto a sí mismo" es lo que luego en el siglo XX será desarrollado por el psicoanálisis, el inconsciente. No es menor que Foucault (1982, p. 43-44) haya postulado para éste y el marxismo como dos saberes en los que se encuentra la espiritualidad<sup>100</sup>. La inquietud de sí en la Apología de Sócrates es definida como "una especie de agujón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de la vida" (Foucault, 1982, p. 24). En la inquietud de sí es central la conversión del sujeto, que puede hacerse de dos formas: *eros* y *askesis* (Foucault, 1982, p. 34), el movimiento del amor es el que arranca del sujeto y mediante una ascensión la verdad llega a él y lo ilumina. La *askesis*, implica un trabajo prolongado de sí sobre sí mismo. Estas son las dos grandes formas de la espiritualidad occidental desarrolladas a partir del platonismo<sup>101</sup>.

En la antigüedad la cuestión filosófica de cómo tener acceso a la verdad y la práctica de la espiritualidad se dieron unidas<sup>102</sup> (a excepción de Aristóteles que se lo puede llamar el fundador de la filosofía moderna), en la Modernidad se excluyó la segunda.

El saber, a diferencia del conocimiento, es del orden del sujeto en tanto "no puede haber saber sin una modificación profunda del ser del sujeto" (Foucault, 1982, p. 40). Esa relación entre saber y sujeto propuesta, fue reconceptualizada por el psicoanálisis, ya no un sujeto de la *askesis* o del *eros* sino del psicoanálisis<sup>103</sup>. Este ha tenido múltiples traducciones hacia la educación; desde un marco teórico y una concepción de sujeto del inconsciente se han intentado cuestionar los presupuestos centrales de la enseñanza y la educación moderna, fundamentalmente desarrollados a partir de las psicologías cognitivistas y conductistas, que han invadido todo el campo educativo del siglo XX y se han posicionado en una interpretación o deriva del sujeto cartesiano, dueño de sí, que puede conocerse plenamente a sí mismo y es totalmente objetivable. A diferencia de estas perspectivas, algunos estudios sobre la enseñanza desde una teoría psicoanalítica, pudieron mostrar con énfasis la distancia que hay entre

---

<sup>100</sup> Allouch (2007, p. 47-48) señala que el psicoanálisis es una nueva configuración de los elementos en juego en el cuidado de sí. Entre los elementos en juego en ambas formas de espiritualidad (antigua, psicoanálisis lacaniano) destaca: modo de transmisión, necesidad de pasar por el otro, salvación, *catarsis*, problematización de la escucha, la lectura y la escritura, y la pertenencia a una escuela.

<sup>101</sup> Foucault a diferencia de Lacan va a poner el acento en la *askesis* y no en lo erótico, "no deja de subrayar que el cuidado de sí puesto en práctica en los siglos I y II, apartándose de la subjetivación socrática que sí implicaba el *eros*, dejó de lado el amor" (Allouch, 2007, p.59).

<sup>102</sup> Esta transformación profunda en la Antigüedad se dio mediante las prácticas de sí, a través de formas de espiritualidad diversas que son estudiadas en los tres últimos seminarios dictados por Foucault.

<sup>103</sup> "Un psicoanalista no podría menos que sentirse afectado por la extrema cercanía del ejercicio psicoanalítico con esas prácticas antiguas del cuidado de sí presentadas por Foucault" (Allouch, 2007, p.34).

la enseñanza y el aprendizaje, y la imposibilidad del docente de intervenir en el aprendizaje del alumno<sup>104</sup>.

Foucault (1982, p. 298 – 299) distingue dos formas de saber: saber de conocimiento, lo que nosotros llamamos conocimiento propiamente dicho y saber de espiritualidad, más cercana a las dos formas de saber en falta e imposible saber descritas anteriormente. El saber espiritual lo presenta con cuatro condiciones: "desplazamiento del sujeto, valorización de las cosas a partir de su realidad dentro del *kosmos*, la posibilidad de que el sujeto se vea a sí mismo y (...) [la] transfiguración del modo de ser del sujeto por el efecto del saber" (Foucault, 1982, p. 298). Es esta última característica la más cercana a la experiencia psicoanalítica. Este modo de saber fue desplazado en la Modernidad (entre los siglos XVI y XVII) por el saber de conocimiento, "no sin haber hecho suyos unos cuantos elementos de éste" (Foucault, 1982, p. 299)<sup>105</sup>.

## Cierre

Allouch (2015) señala que Lacan y Foucault rechazan al sujeto fenomenológico donante de sentido, sin embargo, al margen de lo que Foucault pueda aclarar en las entrevistas<sup>106</sup>, los análisis de sus categorías no dicen exactamente eso, al tiempo en que se confunde sujeto y subjetividad. Es difícil pensar que un intelectual de la talla de Lacan no hubiese notado tal diferencia entre las nociones de sujeto, aun así, da valor a los escritos de Foucault, al punto de convocar al público a leerlo<sup>107</sup> (Allouch, 2015). Lacan reivindicó su valor para la clínica, ¿cómo pensarlo entonces para la práctica de investigación en educación y enseñanza? Pensar en la vecindad entre Foucault y Lacan, permite ubicarse en una flotación teórica que ofrece dificultades metodológicas, pero que moviliza el pensamiento. No es caer en una estrategia ecléctica, desaconsejable cuando se abusa de la noción de "caja de herramientas", como si se pudiera elegir categorías sin revisar sus constituciones y sus efectos.

Es importante a esta altura del trabajo señalar que no se pretendió buscar una unidad teórica entre ambos autores, sino, al contrario, se partió al decir de Vallejo (2006, p. 12) de aceptar la diferencia irreductible que existen entre ambos en términos de sus objetos, métodos e instrumentos de investigación. También agregar que es importante, según este autor, señalar la distancia entre los planteos foucaultianos y ciertas maneras psicoanalíticas de leer a Foucault. Esperamos en este trabajo haber

---

<sup>104</sup> Se destacan especialmente en nuestro país las investigaciones, de base lacaniana, de Behares (2004) (2005), Bordoli (2005) y Fernández (2004) (2005) a partir de los desarrollos de Chevallard (1998). Éste último fue el primero, desde un estructuralismo francés, y tomando algunos conceptos del psicoanálisis freudiano, en cuestionar la linealidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

<sup>105</sup> Fausto representó hasta fines del S. XVIII los poderes, fascinaciones y peligros del saber de la espiritualidad (Foucault, 1982, p.299).

<sup>106</sup> Es sabido las innumerables idas y vueltas de Foucault, cuando se le preguntó sobre su obra.

<sup>107</sup> El 27 de abril de 1966, Lacan le recomienda a su auditorio "el libro tan brillante que acaba sacar nuestro amigo Michel Foucault", es decir, *Las palabras y las cosas*, invitando a leer precisamente el primer capítulo, dedicado a Las Meninas, porque anuncia que va a hablar también sobre ese cuadro en su próxima sesión del seminario. El 18 de mayo, Foucault asiste al seminario, y Lacan se dirige concretamente a él al desarrollar su lectura crítica del análisis foucaultiano de Las Meninas. Como Mayette Viltard ha informado perfectamente sobre lo que pasó allí, no voy a retomar aquí los complejos términos de su debate, o más bien la falta de este debate que Lacan esperaba al criticar a Foucault, ya que este le rehúye. "¿No deformedo lo que usted dice?", le pregunta Lacan. – "Usted reforma", le responde Foucault, quien no dirá nada más y nunca más irá al seminario de Lacan.

establecido esa diferencia, si bien no podemos negar que lo hicimos desde cierta afectación de la teoría psicoanalítica.

Si bien el análisis epistemológico es necesario, quizás haya que pensar, una vez aclarado esto, en lo que aportan Foucault y Lacan para el trabajo teórico-metodológico, y no quedarse embarazados ante la distancia que ambos presentan, o encaprichados en buscar similitudes y forzar articulaciones. Si algo dejaron estos intelectuales fue un recorrido inacabado, una teoría no-toda.

### Referencias Bibliográficas

ALEMÁN, J. (2002) “Lacan, Foucault: el debate sobre el ‘construccionismo’”, en: *Revista The Symptom*, disponible en: <http://www.lacan.com/eldebatef.htm>, acceso: 19/05/2014.

ALLOUCH, J. (2015) “El psicoanálisis será foucaultiano o no será”, disponible en: <http://www.revistanacate.com/wp-content/uploads/2015/11/El-psicoana%CC%81lisis-sera%CC%81-foucaultiano-o-no-sera%CC%81-Jean-Allouch.pdf>, acceso: 3/03/2016

\_\_\_\_\_. (2007) *El psicoanálisis ¿es un ejercicio espiritual?* Respuesta a Michel Foucault, Buenos Aires, El cuenco de plata, 128 p.

BEHARES, L. E. (2004) “Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la ‘fantasía didáctica’”, en: BEHARES, L. E. (dir.) (2004) *Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber*, Montevideo, Psicolibros, pp. 11-30.

\_\_\_\_\_. (2005) “Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas?”, en: BEHARES, L. E. y COLOMBO, S. (comps.) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo, FHCE, pp. 9-15.

BORDOLI, E. (2005) “La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo”, en: BEHARES, L. E. y COLOMBO, S. (comps.) (2005) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*, Montevideo, FHCE; pp. 17-25.

CHEVALLARD, Y. (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.

FERNÁNDEZ, A. M. (2004) Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñado en la didáctica, en: BEHARES, L. E. (dir.) (2004) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*, Montevideo, Psicolibros, pp. 85-122.

\_\_\_\_\_. (2005) “¿Qué de la transferencia en el acontecimiento didáctico?: Amor y saber en la imparidad subjetiva”, en: BEHARES, L. E. y COLOMBO, S. (comps.) (2005) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*, Montevideo, FHCE, pp. 37-45.

FOUCAULT, M. (1968[2006]) “Respuesta a una pregunta”, en: *Espirit*, Francia, Mayo 1968.

\_\_\_\_\_. (1982) *La hermenéutica del sujeto*. Curso de la Collège de France (1981-1982). 1º ed. Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2001. Primera reimpresión, 539 p.

\_\_\_\_\_. (1983[2009]) *El gobierno de sí y de los otros*. Curso de la Collège de France (1982-1983). 1º ed. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 429 p.

\_\_\_\_\_. (1984[2011]) *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. Curso de la Collège de France (1983-1984). 1ª ed. 1ª reimp, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 402 p.

LACAN, J. (1953) “Lo simbólico, lo imaginario y lo real”, disponible en <http://www.lacanerafreudiana.com.ar/2.5.1.4%20%20%20LO%20SIMB,%20LO%20IMAG%20Y%20LO%20REAL,%201953..pdf>, Acceso: 10/10/2015

\_\_\_\_\_. (1966[2013]). “La ciencia y la verdad” en: *Escritos 2*; traducción del francés por Tomás Segovia y Armando Suárez; Jacques Lacan, Juan David Nasio y Armando Suárez (rev.). - Madrid, Biblioteca Nueva.

\_\_\_\_\_. (1969-1970) *El reverso del Psicoanálisis*, Buenos Aires, Psicolibros.

\_\_\_\_\_. (1970) *Psicoanálisis: Radiofonía & Televisión*, Barcelona, Anagrama.

\_\_\_\_\_. (1964) “Los cuatro conceptos fundamentales en psicoanálisis”, disponible en:

<http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/14%20Seminario%2011.pdf>, acceso: 12/05/2015.

PLON, M. (2010) “Do sujeito em questão”, en: MILÁN-RAMOS, J. G. y LEITE, N. V. A. (Org.). *Terra-mar: litorais em psicanálise*, Campinas, Mercado de Letras, pp. 49 - 70.

PORGE, E. (2009). “Um sujeito sem subjetividade”, en *Literal 12*, Tradução de Viviane Veras, Campinas, Literal (12), pp. 145- 156.

VALLEJO, M. (2006) *Incidencias en el psicoanálisis de la obra de Michel Foucault*. Prolegómenos a una arqueología posible del saber psicoanalítico, Buenos Aires, Letra Viva 222p.

# FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: INTERFACES ENTRE A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO

Naira Lisboa Franzoi<sup>108</sup>  
Maria Clara Bueno Fischer<sup>109</sup>

## Introdução

Apresentamos aqui<sup>110</sup> a problemática que vimos desenvolvendo, ao longo de muitos anos - a formação da trabalhadora e do trabalhador<sup>111</sup> onde quer que ele se encontre - e a abordagem com a qual vimos trabalhando. Esta problemática abrange as relações que se estabelecem entre os saberes do trabalhador, em particular os mobilizados e produzidos nos mundos do trabalho, suas trajetórias de vida e de trabalho e os espaços de formação oferecidos a esta população; neste texto tratamos especialmente da escola.

Quanto a esta última, o reconhecimento da importância dos aprendizados que lhe são exteriores está expresso na nossa lei que rege a educação escolar, a Lei de Diretrizes e Bases: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". (BRASIL, 1996).

Interessa-nos extrair dos estudos envolvidos na problemática - trajetórias profissionais e saberes produzidos em situação de trabalho -, consequências para as políticas e práticas de sua formação do trabalhador.

Estruturamos o texto nos seguintes tópicos: breve panorama das políticas de formação do trabalhador no Brasil; a problemática do trabalhador-estudante; alguns dos conceitos implicados - saberes do trabalho, e trajetórias profissionais -, os quais temos elegido como centrais em nossos estudos; algumas considerações finais.

## As políticas de formação do trabalhador no Brasil

A divisão do sistema educacional brasileiro em ramos distintos – profissionalizante e acadêmico – remonta aos primórdios da constituição do sistema e é consagrada em lei na década de 1940. Essa separação, sempre considerada injusta pelos setores progressistas da educação, reforçava as desigualdades sociais. Nos intensos debates que antecederam a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em vigência), esses setores

---

<sup>108</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>109</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>110</sup> As autoras participam das Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação e Políticas e Gestão de Processos Educacionais. Suas pesquisas têm o apoio das agências brasileiras de fomento Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Apoio à pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Fazem parte do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Conhecimento (CNPq) que reúne pesquisadoras e pesquisadores de várias universidades do país que investigam as interfaces entre diferentes experiências de trabalho, educação e conhecimento, priorizando como objeto de estudo os saberes do trabalho. Este texto incorpora reflexões das autoras desenvolvidas FISCHER e FRANZOI, 2009; GODINHO, FISCHER e FRANZOI, 2013; FRANZOI e FISCHER, 2015).

<sup>111</sup> Utilizamos somente aqui a diferenciação de gênero “a trabalhadora e o trabalhador”. A partir de agora, por questões de fluidez, utilizaremos o substantivo masculino; mas leia-se trabalhadora e trabalhador.

tentaram superar tal separação, defendendo que a educação profissional só poderia ser ofertada após o término da educação básica. Assim, nos projetos então elaborados e na forma final da LDB, a educação profissional permaneceu como parte integrante da educação básica. Mas, desde o final da década de 1980, esta era considerada uma proposta transitória, até que chegássemos a uma realidade social, colocada num horizonte próximo, que tornasse possível colocar em prática o preceito da LDB. Segunda tal legislação, a educação básica – e o ensino médio, como uma de suas etapas – é o mínimo necessário para o ingresso no mercado de trabalho e, portanto, deve antecedê-lo, objetivando, com isso, assegurar aos jovens direitos iguais de acesso a uma sólida educação geral e de qualidade (BRASIL, 1996).

No entanto, a superação desta dualidade tem sido uma disputa constante e constantemente ameaçada. Nos governos Fernando Henrique Cardoso, esta dualidade acentuou-se e nos governos Lula e Dilma, investe-se de diferentes formas, na sua superação.

De qualquer forma, a educação como direito, tão perseguida, é histórica e sistematicamente negada a amplas camadas da população, aquelas formadas principalmente para os jovens e adultos trabalhadores. Aproximadamente 40% dos jovens das regiões metropolitanas brasileiras entre 19 e 24 anos não frequentam a escola e apenas trabalham ou procuram trabalho. Somente cerca de 14% deles dedica-se exclusivamente aos estudos (DIEESE, 2011). Por seu turno, embora a Educação de Jovens e Adultos fosse considerada uma medida transitória, socialmente reparadora, ainda é significativo o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ainda que com muitos limites e desacertos de toda a ordem, é inegável que a educação profissional, como direito, ganhou lugar de destaque no conjunto das políticas públicas dos governos Lula e Dilma. Houve um grande investimento em políticas de Educação Profissional e Tecnológica, por parte desses governos, através da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e de programas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2006) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (BRASIL, 2006, 2011).

Destacamos o Proeja por sua importância para a formação do trabalhador. Este é herdeiro de experiências do movimento sindical na década de 1990, que buscava a integração entre formação geral e profissional<sup>112</sup>. Além disso, como foi implantado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, reconhece-se, na entrada de um público da EJA em escolas de excelência, uma importante conquista.

Uma questão importante, no que diz respeito à luta pela igualdade de direitos, é o reconhecimento e validação dos saberes dos trabalhadores por instituições de ensino profissional. No Brasil a Rede Certific (BRASIL, 2009) é uma política pública que objetiva a certificação de saberes e competências construídos pelos trabalhadores em suas trajetórias de vida e trabalho. No entanto, esta tem tido muita dificuldade de ser implementada.

---

<sup>112</sup>O Projeto Integrar, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM) da Central Única dos Trabalhadores (CUT), que oferecia educação profissional integrada ao ensino fundamental, com certificação oficial, foi um dos principais deles.



## Trabalhador-estudante

Como dito na introdução, a problemática da formação do trabalhador implica a relação deste com os diferentes espaços de educação oferecidos. Neste texto tratamos da sua relação com a escola, por isso evocamos a figura do trabalhador-*estudante*.

O envolvimento permanente com o trabalho, com suas contingências de necessidade e busca de liberdade, de prazer e sofrimento, de alienação em maior ou menor proporção, confere ao estudante-trabalhador uma identidade própria e um patrimônio singular de experiências e saberes. Contudo, esses trabalhadores guardam com a escola que os expulsou desde muito cedo e, em muitos casos, repetidas vezes, um misto de fascínio e medo, porque não a reconhecem como um direito seu. A escola regular, com seus modos tradicionais de organização administrativa e pedagógica, cria para eles dificuldades de acesso e permanência.

Do nosso ponto de vista, a experiência de trabalho problematiza sobremaneira o entendimento de “aluno” e, por consequência, a relação entre prática e teoria, entre trabalho/outras experiências da vida e a instituição escola. É tal a relevância disso que acreditamos que o mais adequado seria falarmos de *trabalhador-estudante* em função do peso substantivo do trabalho na constituição desses sujeitos.

Depreende-se daí que a categoria central, organizadora do processo educativo, é o «trabalho» – na sua dimensão ontológica e histórica – e não o “emprego”. Para tanto, a concepção de trabalhador-estudante incorpora a condição e experiência de classe e, consequentemente, a educação e qualificação profissional são orientadas num horizonte de desenvolvimento de uma identidade sociopolítica e cultural de classe, ao mesmo tempo em que preparam para o mercado de trabalho.

## Saberes do trabalho

Podemos entender *Saberes do trabalho* como aqueles produzidos, mobilizados e modificados em situação de trabalho. O termo saber, segundo Santos (2000), é tomado como sinônimo de conhecimento, “no entanto, a opção por um ou outro tem implicações de várias ordens. Conhecimento é utilizado quando se quer referir ao saber científico, ou ao saber formalizado, socialmente legitimado. Já o saber, [corriqueiramente], tem uma conotação mais pejorativa [...]. No entanto, um debate atual, coloca na ordem do dia a necessidade de resgatar as dimensões esquecidas dos saberes chamados menores elevando-os à maioria” (p. 295). É no contexto deste debate que situamos nossa reflexão sobre a relação entre o trabalhador-estudante e a escola, e toda a problemática aí envolvida.

Desde a década de 80 o campo de estudos trabalho-educação<sup>113</sup> no Brasil, assumiu a perspectiva de abordar as relações entre educação e trabalho a partir da centralidade do trabalho. O trabalho é o princípio primeiro para se entender a sociedade e, portanto, a educação. Esta abordagem pensa a escola “para além dos seus próprios muros, inserida em relações sociais mais amplas, trazendo para o debate a luta capital-trabalho” (SANTOS, 2000, p. 120). Estes marcos são centrais para as pesquisas e teorizações que se realizarão a partir daí, sobre os saberes do trabalho.

Acácia Kuenzer investiga, desde os anos 80, como o trabalhador está sendo educado na fábrica capitalista - analisando processos de dominação e resistência - e

---

<sup>113</sup>Este campo de estudos tem seu lócus central de elaboração o GT Trabalho Educação da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação). As elaborações teórico-metodológicas e políticas, e de identidade de pesquisadores da área trabalho e educação, particularmente do próprio GT Trabalho-Educação, serão um berço fundante de caminhos de produção de ideias sobre saberes do trabalho

afirma a apropriação do saber sobre o trabalho como um direito do trabalhador. Chama a atenção para o lugar central do processo de trabalho na produção de saberes. Reconhece que “há uma dimensão teórica e, portanto, criativa e transformadora, no saber elaborado na prática” (1991, p. 59), embora, segundo ela, isso não deva ser confundido com “o saber sistematizado sob a forma de teoria” defendendo o acesso à ciência, à teoria e ao conhecimento escolar na educação do trabalhador.

A reestruturação produtiva capitalista de inspiração japonesa, com sua proclamada valorização da subjetividade do trabalhador, trouxe desafios ao debate sobre saberes do trabalho, tanto na perspectiva de valorização do capital como do trabalho. O Modelo Japonês, ao contrário do modelo taylorista, concebe o conhecimento como um processo que se dá em ato e é produzido permanentemente, sendo sua verdadeira novidade a explicitação do reconhecimento e a legitimação do saber pelo capital (FREYSSINET e HIRATA, 1985).

É no contexto da reestruturação produtiva no Brasil, dos anos 1980-90, em meio a forte movimentação dos operários, e rico debate teórico-empírico, que vários de nós elegemos a fábrica capitalista como lócus de pesquisa, em busca do processo de trabalho e, no centro dele, do sujeito. Tratava-se de resgatar, por detrás de ideias como a

‘separação entre execução e concepção’, o ‘homem como apêndice da máquina’, um trabalhador, individual e coletivo, que luta contra sua objetificação. Ao invés de um ser passivo diante da máquina que condensa um saber, outrora seu, um ser ativo que constrói conhecimento, e a cada nova situação se lança novos desafios (FRANZOI, 2009, p. 191).

A abordagem ergológica do trabalho, em específico, trará novas e importantes reflexões teóricas para se compreender e analisar a natureza dos saberes produzidos, mobilizados e/ou modificados em situação de trabalho pelo trabalhador. Tal abordagem adota a categoria atividade de trabalho como central para revelar o educativo presente na experiência de trabalho e, portanto, os saberes do trabalho. Permitirá entender que entre o trabalho prescrito e o trabalho real, ao enfrentar as infidelidades do meio de trabalho, o trabalhador faz escolhas, baseadas em valores, que implicam, permanentemente, em mobilização e criação de saberes. Tal entendimento da natureza dos saberes do trabalho traz, conseqüentemente, implicações para o entendimento do lugar dos saberes acadêmicos sobre o trabalho.

A Ergologia (do grego ergo que significa ‘ação, trabalho, obra’) interessa-se pelo trabalho como atividade humana. Sendo a atividade sempre algo entre o consciente e o inconsciente, entre o corpo e espírito, é impossível conhecê-la de uma vez por todas, pois ela está num permanente refazer-se no momento mesmo em que acontece. A abordagem ergológica exige, então, uma prática de confrontos constantes entre os saberes acadêmicos e os saberes ‘investidos’ na experiência do trabalho que faz a atividade humana (saberes ‘engajados’ e ‘desengajados’). (CUNHA, FISCHER, FRANZOI, 2011, p.162).

A atividade humana, categoria central para entender o saber produzido em situação de trabalho, é, na abordagem ergológica, tomada como *atividade industrial* opondo-se à inércia e à indiferença do meio em relação às exigências do que significa viver para o ser em questão. É, portanto, ‘um impulso de vida, de saúde, sem limite predefinido, que sintetiza, cruza e liga tudo o que se representa separadamente (corpo/espírito; individual/coletivo; fazer/valores; privado/profissional; imposto/desejado; etc.)’. (DURRIVE, L. & SCHWARTZ, Y, 2008, p.23). Nas situações de trabalho a atividade humana se expressa no espaço entre o trabalho prescrito e o trabalho real confrontando-se no cotidiano com macro e microelementos da realidade fazendo escolhas, com base em valores (CUNHA, FISCHER e FRANZOI, 2011)

Central também é analisar a organização do processo de trabalho. Tal análise nos informa sobre a materialidade econômico-cultural em que os sujeitos, em atividade de trabalho, mobilizam e produzem saberes.

A organização do processo de trabalho diz respeito aos modos pelos quais em diferentes espaços/tempo históricos são criadas e recriadas as condições para garantir a produção da vida social, o que requer a transformação do mundo natural em coisas úteis para os seres humanos. A base material da produção, os critérios de divisão do trabalho e o estabelecimento de normas e regras de convivência têm como referência a cultura do trabalho partilhada pelos grupos humanos e determinada, em última instância, pela forma de propriedade dos meios de produção. A organização do processo de trabalho requer um conjunto de informações e conhecimentos originados do trabalho vivo e tecidos na própria atividade do trabalho, os quais vão-se constituindo em métodos e técnicas engendradas e acumuladas ao longo da história da humanidade. (TIRIBA e MAGALHÃES, 2016,p.6)

### **Profissão e trajetórias profissionais**

Na problemática da relação entre o trabalhador-estudante e a escola é central o estudo de trajetórias profissionais. Entende-se por trajetórias profissionais um processo estruturado social e historicamente que abrange “o conjunto de estratégias e vivências no marco de uma oferta social determinada no tempo e no espaço” (PLANAS, 1995, p. 5). Sua utilização como método de análise permite examinar as buscas por inserção no mercado de trabalho “do ponto de vista do sujeito, dotado de história, de projeto e de percurso” (AGIER e GUIMARÃES, 1995, p.41).

Toma-se como pressuposto o conceito de qualificações sociais de Naville (1956), o que nos conduz a pensar que as trajetórias traçadas pelos sujeitos, entre a formação e o trabalho, não são lineares, mas atravessam um espaço de inserção profissional no qual devem fazer valer seus atributos, tanto os relativos a sua qualificação profissional propriamente dita, seja aquela adquirida formalmente ou os saberes produzidos em situação de trabalho, quanto seus atributos pessoais, relativos a raça, geração e gênero. Atuam aí, fortemente, as redes sociais de pertencimento (COGO, 2011; FRANZOI, 2006). Logo, deduz-se que os diferentes sujeitos acorrem a esse espaço com recursos diferenciados.

Implícito no conceito de trajetórias profissionais está o de profissão. A profissão é tomada aqui como um fenômeno social, que hierarquiza coletivos de trabalhadores de acordo com o poder que têm de valorizar seus conhecimentos e a atividade que desempenham. Do ponto de vista de um indivíduo a profissão é aqui definida como

o reconhecimento social dos saberes que ele adquiriu na esfera da formação, bem como dos serviços ou produtos que ele é capaz de oferecer, reconhecimento esse conferido por meio de sua inserção no mercado de trabalho, em uma posição correspondente ao conhecimento adquirido. (FRANZOI, 2006, p.50)

Não está em jogo somente o reconhecimento pela sociedade do serviço e dos saberes profissionais, mas o reconhecimento de tais elementos pelo próprio indivíduo. Assim, os saberes do trabalho se constituem na combinação entre formação e prática laboral no contexto de determinada relação social e técnica do trabalho.

Com baixo capital social, não pertencendo a nenhum grupo que garanta o reconhecimento social de seus saberes e da necessidade de seus serviços. (...) os trabalhadores desse segmento acorrem individualmente e com o patrimônio que conseguiram construir ao longo de suas trajetórias profissionais (FRANZOI, 2006). Percebe-se aí a relevância da escola seja na valorização dos saberes do trabalho e das

próprias trajetórias dos sujeitos, seja no suporte através de mediações com o mundo do trabalho, fazendo às vezes de redes sociais, uma vez que as que pertence são frágeis.

### Considerações finais

Abordamos no texto a problemática da formação do trabalhador, em particular, a relação entre ele e a escola. O argumento aqui privilegiado é de que, para que esta relação seja virtuosa, é necessário levar em consideração, tanto nas políticas educacionais como nos projetos pedagógicos, suas trajetórias e saberes profissionais.

Tal argumento vem sendo construído com a partir do conjunto de pesquisas desenvolvidas por um grande grupo de pesquisadores. Algumas delas, tomam por objeto experiências bem-sucedidas no âmbito da escola: são experiências que demonstram que o diálogo entre os saberes escolares e os saberes do trabalho geram novas sínteses. Um segundo conjunto de pesquisas aponta as possibilidades e tensões deste diálogo na construção de currículos dentro da escola. Um terceiro, a partir de instrumentos teórico metodológicos específicos, dá visibilidade e analisa trajetórias profissionais e a produção e mobilização de saberes no trabalho.

Algumas referem-se a conceitos que como, por exemplo, os pares ... trabalho concreto e trabalho abstrato; trabalho simples e trabalho complexo; trabalho prescrito e trabalho real. Outras dizem respeito às possibilidades e limites dos procedimentos teórico-metodológicos para superar o indizível do trabalho e de biografias complexas.

Muitas questões seguem em aberto. Como já afirmamos em outro texto (FRANZOI e FISCHER, 2015), o campo teórico em torno dos temas *trajetórias profissionais e saberes do trabalho* está em construção. Embora alguns dos conceitos implicados sejam consagrados na literatura, necessitam ser revisitados por nós à luz das interrogações que emergem de nossos campos empíricos como por exemplo os pares dialéticos trabalho abstrato - trabalho concreto; trabalho prescrito - trabalho real; trabalho simples – trabalho complexo, além da própria categoria atividade. Certamente não esgotam o tema, mas todos eles compõem uma agenda de estudos e debates. Dar conta dela supõe, entre outras coisas, a ampliação do diálogo entre os pares, com diferentes abordagens e com outros campos de saber.

### Referências Bibliográficas

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Decreto n. 5840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União de 14 de julho de 2006.

\_\_\_\_\_. MEC e MTE. *Portaria Interministerial n. 1.082, de 20 de novembro de 2009*. Cria a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – CERTIFIC. Brasília: Diário Oficial da União de 23 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. *Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União de 26 de outubro de 2011.

COGO, Paulo Sergio Fernandes. Trajetórias Profissionais. In: CATTANI, Antônio David & HOLZMANN, Lorena (orgs.) *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. 2.ed. Porto Alegre: Zouk, 2011, p.465-470.

CUNHA, Daisy; FISCHER, Maria Clara B.; FRANZOI, Naira L. Atividade de trabalho. In CATTANI, D. e HOLZMANN, L. *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre/RS: ZOUK, 2011, p.47-50.

- DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). *Anuário dos Trabalhadores 2011*. São Paulo: Dieese, 2011.
- DURRIVE, Louis & SCHWARTZ, Yves. Ação e atividade. In: DURRIVE, Louis & SCHWARTZ. Glossário da Ergologia. *Laboreal*, volume IV, n.1, 2008, p. 23.
- FREYSSINET, M.; HIRATA, Helena. Mudanças Tecnológicas e Participação dos Trabalhadores: Os Círculos de Controle de Qualidade no Japão. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 25-43, jun./set. 1985
- FISCHER, Maria Clara Bueno e FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.29, 2009, p.35-51.
- FRANZOI, Naira Lisboa. O conhecimento informal dos trabalhadores no chão de fábrica. *Revista Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 13, n. 3, p. 189-200, 2009.
- FRANZOI, Naira Lisboa e FISCHER, Maria Clara Bueno. Saberes do trabalho: situando o tema no campo trabalho-educação. *Trabalho Necessário*. Ano 13, Nº 20/2015. Disponível em [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_20/08\\_Naira.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/08_Naira.pdf) Acesso em 12 de maio de 2016.
- FRANZOI, Naira Lisboa. *Entre e a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.
- GODINHO, Ana; FISCHER, Maria Clara Bueno e FRANZOI, Naira Lisboa. Produção e circulação de saberes: breve apresentação. *Trabalho & Educação*, v. 22, n.3, p. 119-124. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/scer/index.php/trabedu/article/viewFile/1883/1364> Acesso em 13 de maio de 2016.
- KUENZER, Acácia. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP/MEC, 1991.
- NAVILLE, Pierre. *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Marcel Rivière, 1956.
- PLANAS, Jordi. *La inserción social y profesional de las mujeres y los hombres hasta 31 años*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, 1995.
- SANTOS, Eloisa Helena. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 7, p. 120-130, jul/dez, 2000
- TIRIBA, Lia e MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. *Lições do trabalho associado: educação, experiência e memória coletiva*. Mimeo. 2016.



# ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS DISCURSOS DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA, BRASIL Y URUGUAY, 2003-2010

Silvia E. Kravetz  
Alejandra M. Castro  
Vanessa V. López <sup>(114)</sup>

## Introducción

En las últimas décadas el concepto de inclusión ha sido un concepto recurrente que orientó la definición de las políticas sociales, entre ellas las políticas educativas y en particular la implementación de la educación obligatoria. Al respecto en este trabajo <sup>115</sup> pretendemos describir las políticas educativas referidas a la inclusión y por otro, dar cuenta del sentido que adquiere la misma como principio orientador de las políticas. Para ello abordaremos en una primera instancia algunas perspectivas teóricas que echan luz sobre los principios de igualdad, equidad, derecho a la educación, estrechamente vinculados con el principio de inclusión.

La perspectiva y los estudios sobre el derecho a la educación están vinculados al principio de inclusión, sobre todo porque en el periodo en estudio “el peso y la importancia adquiridos por el derecho a la educación como unidad discursiva de organismos nacionales e internacionales ha sido considerablemente mayor en comparación con el alcance que de ellas debieran derivarse” (Pacheco Mendez, T. 2010: 235). La perspectiva del derecho a la educación fue expresada durante los años ‘80 como parte sustancial del discurso de los organismos internacionales y marcó gran parte de la definición de los lineamientos y políticas adoptadas para el campo educativo durante las décadas de los años ‘80 y principalmente ‘90 en los países de la región. El discurso se caracterizó por “conceder el derecho a la educación a aquellos que históricamente han sido marginados” generando el acceso de estos sectores a los servicios educativos y por otra parte también promoviendo “la necesaria adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos”<sup>116</sup>. María Mercedes Ruiz Muñoz (2015) plantea que la discusión acerca del derecho en educación ha girado fundamentalmente en torno a las reformas constitucionales y los fundamentos jurídicos de la educación a partir del derecho positivo, de las áreas de conocimiento afines y de la perspectiva histórica. Sin embargo en los últimos años se observa la presencia de producciones teóricas e investigaciones en el campo educativo que exploran la problemática del derecho a la educación en relación a sus implicancias sociales, políticas u pedagógicas, lo que ha contribuido a generar nuevas miradas y reconocer otras aristas de la problemática educativa. (Pág.25)

En este sentido es interesante el planteo de Miriam Southwell (2006) al plantear la importancia de formular una igualdad de derecho “ya que es la instancia discursiva

---

<sup>114</sup> Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Las autoras agradecen la colaboración de Elisa Zabala, Alicia Olmos y Jorgelina Yapur, integrantes del equipo. [kravetzsilvia@gmail.com](mailto:kravetzsilvia@gmail.com), [alecastrosanuy@gmail.com](mailto:alecastrosanuy@gmail.com), [vanelopezjairala@gmail.com](mailto:vanelopezjairala@gmail.com).

<sup>115</sup> Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en las IX Jornadas de Investigación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, año 2015

<sup>116</sup> Pacheco Mendez, Teresa explicita los objetivos planteados por los organismos internacionales respecto al “Derecho a la Educación”.

que genera las condiciones de posibilidad para que se instalen o no prácticas igualatorias”. (Pág.50) En la década en estudio el énfasis en la perspectiva de derechos se profundiza y es el Estado quien cobra nuevamente protagonismo en ser sujeto garante de los derechos entre ellos el de educación que proclama. Pero el discurso se amplía vinculándolo expresamente al mandato inclusivo del sistema educativo como estrategia para garantizar la justicia social.

Respecto a lo anterior consideramos pertinentes los aportes de Dubet (2005) sobre a la contribución que el Sistema Educativo hace a la justicia social. El autor expresa que para promover la justicia educativa será necesario reconocer la desigualdad de condiciones sociales con la que los sujetos acceden al sistema educativo. En esa línea de razonamiento, sostiene que una escuela justa no puede dedicarse tal como lo viene haciendo a seleccionar a los estudiantes en base a criterios meritocráticos<sup>117</sup> de acuerdo al principio de la igualdad de oportunidades. Bajo el supuesto de considerar a las desigualdades sociales como condicionantes del éxito escolar de los sujetos, plantea la necesidad de pensar en escuelas que prioricen otras formas de igualdad, tales como la igualdad distributiva, la igualdad social y la igualdad individual de las oportunidades.

El principio de la igualdad distributiva de las oportunidades se encuentra orientado a favorecer la equidad de la oferta escolar, a partir de reconocer que los estudiantes acceden a establecimientos educativos diferenciados, los que reproducen, mediante la fragmentación de sus propuestas pedagógicas, las desigualdades sociales a través de trayectos educativos diferenciados. En tal sentido se trata de promover políticas orientadas según el *criterio de discriminación positiva y equidad*, dotando de recursos materiales y humanos a las instituciones inscriptas en contextos vulnerables.

Nancy Fraser(2008) siguiendo la línea de pensamiento de Dubet, analiza los tipos de reivindicaciones de justicia social y plantea que se dividen en tres grupos. Uno de estos grupos se encuentra constituido por reivindicaciones redistributivas, que como su nombre lo indica pretenden una redistribución más justa de los recursos y riquezas. Aquí el sistema educativo y la extensión de la obligatoriedad escolar poco pueden aportar a la consecución de este tipo de igualdad social.

Otro grupo de reivindicaciones en torno a la justicia social, radica en la proclama por políticas de reconocimiento. Estas políticas, se encuentran orientadas a paliar las injusticias sustentadas en la falta de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural característica de nuestras sociedades. Teniendo en cuenta estos dos tipos de políticas, la autora sostiene que la solución para la injusticia económica, es algún tipo de reestructuración política-social y la solución para la injusticia cultural, es algún tipo de cambio cultural o simbólico.

Una tercera acepción del concepto de justicia social implica entenderla como participación. De tal forma, la justicia social descansa en la distribución de recursos, pero en un sentido más amplio alcanza a la distribución de bienes asociados con la igualdad de oportunidades, el acceso al poder y la posibilidad de participar en diferentes ámbitos públicos.

Por ende a través de políticas orientadas al fomento del reconocimiento y a la participación (acompañadas de políticas sociales destinadas a la redistribución de la riqueza desde el ámbito político-económico) el sistema educativo en tanto que institución legítima de transmisión de la herencia sociocultural, tiene la posibilidad de

---

<sup>117</sup> O lo que es lo mismo, jerarquías de excelencia o niveles de excelencia desde los aportes de Perrenoud. Jerarquía entendida como norma que introduce un orden promoviendo una clasificación de los sujetos de acuerdo al grado de dominio así como a su distancia de la norma (Perrenoud, 2008:35)



intervenir en pos de la constitución de una sociedad sino justa, al menos, tal como sostiene Dubet, menos injusta.

Avanzando en esta línea de pensamiento, Pablo Gentili al referirse al comportamiento de los sistemas educativos y su participación en los procesos de exclusión sostiene que “es necesario reconocer que en una gran parte de los países de la región se ha producido una universalización sin derechos (proceso por el cual la expansión en el acceso se realizó en un contexto de déficit de las condiciones necesarias para asegurar la calidad educativa) y/o una expansión condicionada (expansión de la educación en procesos de segmentación y diferenciación escolar, con la consiguiente distribución desigual de las oportunidades educativas)” (Gentili, 2007:79)

Por su parte Terigi (2009) aborda los procesos de inclusión educativa en relación a los tipos de exclusión, distinguiendo cinco tipos de esta última: “estar fuera de la escuela”; “abandono de la escuela luego de asistir varios años a ella”; “escolaridad de baja intensidad” (alumnos que aunque asisten a la escuela no se involucran con sus actividades educativas); “aprendizajes elitistas o sectarios” (en marcos curriculares que no contemplan los intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores), “aprendizajes de baja relevancia” (aquellos alumnos que no fracasan pero accedieron a aprendizajes que no son suficientes para seguir estudiando en el sistema o fuera de él” (Terigi, 2009:20)

### **Políticas de inclusión educativa. Conceptos y experiencias en Argentina, Brasil y Uruguay.**

Como lo planteamos en la presentación de este trabajo, nuestro interés es iniciar una indagación que nos permita describir los sentidos que adquiere el concepto de inclusión educativa, desde los enunciados políticos, en cada uno de los países seleccionados.

Pero para dar cuenta de ello es importante destacar que la presencia de este concepto en los textos políticos<sup>118</sup> surge a partir del reconocimiento que tanto las sociedades como los sistemas educativos de la región, a pesar del mandato igualador con el que surgen, el cual es controvertido ya que *la” igualdad suponía una descalificación del punto de partida y de formas culturales que se apartaron del canon cultural legitimado”*. (Miriam Southwell, 2006, Pág.52) que han logrado incrementar las tasas de acceso a los distintos niveles del sistema, a partir de la sanción de la obligatoriedad de los niveles primario y secundario, los resultados del rendimiento educativo se presentan como altamente desiguales, así como también la calidad de los aprendizajes alcanzados. Problemáticas que entre han denunciado desde hace tiempo autores como C. Braslavsky y G. Tiramonti, bajo los conceptos de segmentación y fragmentación educativa.

Por lo tanto en la indagación que hemos realizado pretendemos aproximarnos a los sentidos que adquiere el concepto de inclusión según el contexto histórico político de cada país, destacando semejanzas y diferencias entre los mismos.

### **El caso de Argentina**

A partir del año 2003 el gobierno nacional electo tras la crisis, produce un giro en el discurso político y asume una posición crítica respecto de las orientaciones

---

<sup>118</sup> Estos conceptos se inscriben en la propuesta teórica para el análisis de las políticas educativas de S. Ball conocida como “Ciclo de Políticas Educativas”

neoliberales dominantes en los años '90, recuperando progresivamente su capacidad regulatoria en los procesos sociales y políticos; por ende, la política social va adquiriendo un lugar cada vez más relevante en la agenda pública. El Estado Nacional viene desplegando desde entonces, un conjunto de medidas que intentan abordar de manera integral las problemáticas sociales vinculadas con los derechos ciudadanos relativos a la identidad de los sujetos, el acceso a los servicios básicos tales como educación, alimentación, salud, libertad de expresión sin discriminación de género, etc.

En lo que respecta específicamente a las políticas educativas orientadas a los niveles de educación obligatoria, Feldfeber y Gluz (2011) sostienen que durante el período de gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007), la legislación constituyó el instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas del periodo. Durante el período mencionado se sancionaron las siguientes leyes (en este trabajo solo se nombran)

- *Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase* (N° 25.864, año 2003)
- *Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente* (N° 25.919, año 2004).
- *Ley de Educación Técnico Profesional* (N° 26.058, año 2005)
- *Ley de Financiamiento Educativo* (N° 26.075, año 2005)
- *Ley Nacional de Educación Sexual Integral* (N° 26.150, año 2006),
- *Ley de Educación Nacional* (N° 26.206, año 2006), que deroga la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993.

Según las autoras, la derogación de la LFE y su sustitución por una nueva Ley de Educación Nacional constituyó un acto simbólico de cambio del rumbo y expresión en el campo educativo del quiebre del consenso reformista de los '90, privilegiando enfáticamente el acceso, permanencia y egreso de todos los sectores sociales en el sistema educativo.

En este marco, es importante destacar que las variables de trayectoria escolar vinculadas principalmente al rendimiento (promoción y repitencia) se asumen como problema del sistema y como tal, su abordaje constituye una política de estado. Las problemáticas que contribuyen a generar y/o mantener las desigualdades educativas se transforman en cuestiones a abordar desde las políticas educativas; esto es, en iniciativas y programas específicos.

Durante el período estudiado observamos un desplazamiento de la preocupación por la equidad a una preocupación por la inclusión, la “igualdad” y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal.<sup>119</sup> No obstante y paralelamente, se mantuvieron acciones de tipo focalizado y meritocrático (Feldfeber y Gluz: 2011). El Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), que reemplazó al Plan Social, también quedó atravesado por estas ambigüedades. Se definió como una propuesta transversal que buscaba sostener políticas comunes para todo el nivel. Sin embargo, junto a estos cambios, mantuvieron mecanismos de intervención propios de los '90, como la modalidad de organización por programa, con un equipo específico, con rituales y prácticas propias, que establecieron una identidad diferente a la de las escuelas comunes: el ser “escuelas PIIE” (Gluz y Chiara, 2007).

En base a lo planteado y atendiendo a las sucesivas aproximaciones del análisis documental, el equipo ha podido advertir que la idea de inclusión, se encuentra presente

---

<sup>119</sup>Se establecieron becas estudiantiles destinadas a la población no escolarizada para que reingrese al sistema junto con propuestas institucionales de acompañamiento a través del Programa Nacional de Inclusión Escolar y sus componentes “Volver a estudiar” y “Todos a la escuela”.

en los documentos ministeriales y en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación. En este sentido es posible visualizar la relación que se construye entre inclusión y acción política. Al respecto Senén González (2008), lo expresa al señalar que en este período de gobierno se produce tanto la recuperación de la capacidad de intervención del estado, la repolitización de las políticas públicas, entre ellas las educativas, como así también el reconocimiento de la educación como derecho social. Al respecto, en palabras de la autora, “empezó a pensarse acerca del sentido del sistema educativo, pero no desde lo técnico, sino desde el reconocimiento de su naturaleza política (2008:55)”.

Este posicionamiento sobre el rol del Estado y del sistema educativo desde su naturaleza política se expresa en el discurso de las resoluciones del Consejo Federal de Educación; citamos la Res. 840/09, Pág. 88 en la que se expresa “Argentina viene recuperando el Estado como herramienta fundamental para la construcción de políticas para todos, en todos los ámbitos, en especial en el educativo como un camino para la construcción de una nación soberana” (res. CFE N° 84/09, Pág.8). Asimismo en la Res. CFE 89/09 se apela a la igualdad como principio rector de las políticas educativas “la Ley de Educación nacional N° 26.206 establece políticas universales de promoción de la igualdad educativa que aseguren las condiciones necesarias para la inclusión, la integración y el logro de todos los adolescentes, jóvenes y adultos en los niveles obligatorios del sistema educativo”

La idea de inclusión educativa se expresa también en la decisión de ampliar la obligatoriedad tanto del nivel inicial (sala de 4) y el nivel secundario completo, incrementar la cantidad de horas en la escuela en el nivel primario, a través de la jornada extendida, medidas éstas que requirieron el despliegue de una serie de acciones por parte del estado nacional y los estados provinciales. El acceso de mayor cantidad de población y su heterogeneidad supuso repensar el formato escolar, la organización y la propuesta curricular, en base al principio de justicia social que implica democratizar saberes, reconocer de manera incluyente diferentes historias, trayectorias y oportunidades culturales, de las que tanto niños, adolescentes y jóvenes son portadores y que es necesario reconocer y a partir de ello desarrollar aprendizajes significativos. Ejemplos de esto son los Programas de las escuelas de Reingreso en Buenos Aires, el Programa Inclusión Terminalidad para jóvenes de 14 a 17 y la Jornada Extendida en Córdoba en sintonía con lo planteado en la Ley Nacional de Educación.

En síntesis en el caso de Argentina, podemos decir que en el periodo estudiado se visualizan posiciones y acciones orientadas a paliar los efectos de un modelo de sistema educativo meritocrático (Dubet, 2005) y se otras formas de trabajo que surgen de la decisión de fortalecer los establecimientos educativos que atienden a aquellas poblaciones más vulnerables dotándolos con más recursos humanos y materiales (“igualdad distributiva de oportunidades” según Dubet, 2005) También se reconocen rasgos de las denominadas “políticas de reconocimiento” (Fraser, 2008) que implican el respeto a la diversidad cultural y la promoción del cambio cultural y simbólico, representado por ejemplo en el reconocimiento como sujetos de derechos a aquellas poblaciones que históricamente han sido relegadas, indígenas, personas con discapacidades transitorias o permanentes, inmigrantes y en contexto de encierro.

En este sentido y a modo de cierre transitorio podemos decir que el contenido de las acciones y programas tiene una orientación universalista en tanto las políticas de inclusión desplegadas atienden los diferentes tipos de exclusión educativa, según Terigi, “estar fuera de la escuela”, “abandono de la escuela luego de asistir varios años a ella”; “escolaridad de baja intensidad” (alumnos que aunque asisten a la escuela no se involucran con sus actividades educativas); “aprendizajes elitistas o sectarios” (en

marcos curriculares que no contemplan los intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores); “aprendizajes de baja relevancia” (aquellos alumnos que no fracasan pero accedieron a aprendizajes que no son suficientes para seguir estudiando). (Terigi 2009: 20)

## **El caso de Brasil**

La lectura de los documentos y artículos referidos a las políticas de inclusión entre 2003 y 2010, la permiten visualizar una preocupación por la diversidad étnica, racial y cultural y la desigualdad social y educativa que atraviesa todas las acciones y las políticas educativas en el país. Al respecto, según expresa Sabrina Moehlecke (2009) en un trabajo sobre las políticas de diversidad en el primer gobierno de Lula, la temática toma cada vez más presencia en el debate educativo en Brasil e incluso se pregunta acerca de si la diversidad resulta el principio orientador de las acciones y de la agenda de las políticas educacionales en el primer gobierno de Lula.

En esta línea, resulta ineludible comenzar haciendo referencia a la configuración histórica de la sociedad brasilera, conformada a grandes rasgos por un sector históricamente influenciado por la “cultura moderna europea blanca” asociada a los colonizadores portugueses y otro representado por la multietnia brasilera, en la que confluyen, entre otras, pueblos originarios y poblaciones africanas que llegaron como esclavos. Ambos sectores conviven de distintas maneras en la actualidad y su presencia ha tenido una significación muy importante en la historia de la escolarización, en tanto los sectores dominantes han intentado imponer la cultura europea, cientificista y occidental (Almeida Machado y Gomes Senna, 2013). En efecto, los autores señalan que la escolarización fue, en un principio, un privilegio para los sectores más favorecidos, por lo que las iniciativas desarrolladas por el Estado en el siglo XIX para incorporar a otros sectores, tenían como objetivo principal el de formar mano de obra especializada para los nuevos puestos de trabajo; educar entonces era “crear en la posibilidad de ser feliz en el contexto de una sociedad civilizada, a la luz de la cultura moderna” (idem, 2013:18)

Esta idea hegemonizó el pensamiento educativo durante gran parte de los siglos XIX y XX, por lo tanto, sigue siendo tensa la relación entre los sujetos educados en la cultura europea y los habitantes que se consideran “brasileros” en cuanto a los saberes que se deben aprender. Si bien con el progresivo ingreso de nuevos sectores a la escuela estos dos grupos se encontraron, la escuela todavía espera un “sujeto ideal” y no considera alumno a cualquier persona que ingresa a la misma puesto que no a todos se les reconoce como portadores de cultura y con capacidad de aprender. Sujetos que no dominan la lengua portuguesa escrita, no comprenden las consignas o no pueden expresar sus ideas con claridad son rotulados como alumnos con alguna dificultad de aprendizaje y comprensión y derivados a especialistas (fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos).

En este marco, a partir de las lecturas realizadas y los intercambios mantenidos con los investigadores brasileros del GEPESUR<sup>120</sup>, sería posible afirmar que en principio la idea de inclusión en las políticas de educación brasileras se encuentra íntimamente vinculada al fenómeno de la diversidad cultural o multiculturalidad. Si bien reconocemos la amplitud de posicionamientos epistemológicos que existen

---

<sup>120</sup>Gepesur (Grupo de Estudios sobre Políticas Educativas del Sur) es el nombre que adoptó el equipo integrado por investigadores de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad de la República de Uruguay) que desarrolla actualmente el proyecto trianual mencionado en la presentación de este trabajo.

respecto de ambos términos, acordamos con Moehlecke (2009) en su planteo respecto de que más allá de las diversas formas de lidiar con la idea de multiculturalismo y/o diversidad cultural, interesa particularmente destacar que en la primera gestión del gobierno de Lula, el Ministerio de Educación se apropió de esa discusión tanto en sus programas y acciones como en su estructura de funcionamiento.

Al respecto, y en términos de arreglos institucionales, la autora identifica dos momentos distintos respecto del modo en que la temática fue trabajada. Un primer momento, con la gestión del ministro Cristovam Buarque, en el que la idea de diversidad fue asociada a la de inclusión social, definida incluso como uno de los cuatro ejes prioritarios de la gestión que orienta incluso la propia reorganización del Ministerio creándose en efecto, en el año 2003, la Secretaría de Inclusión Educacional (Secrie), a la cual fue atribuida la responsabilidad del Programa “Bolsa Escola” y la Secretaría Extraordinaria de Erradicación del Analfabetismo (Seea). Se destacan como acciones centrales de ambas Secretarías, el registro del conjunto de niños que en 2003 se encontraban fuera de la escuela, así como el registro de la población analfabeta en el mismo año.

En un segundo momento, con la gestión de Tarso Genro, la idea de inclusión se vincula a la idea de diversidad con la creación de una Secretaría específica. A partir de este momento se inicia un proceso de articulación entre las acciones de inclusión social con la valorización de la diversidad étnica y cultural brasilera.

Siguiendo esta línea, resulta central rescatar otro aporte de la autora cuando expresa que la dificultad de dar respuesta y equilibrar las demandas de los grupos identificados por su situación de discriminación, fue una problemática que también debieron asumir los gobiernos municipales y estatales (Moehlecke, 2000). Frente a ello, la solución más frecuentemente adoptada, fue la creación de Secretarías y/o Consejos específicos para atender a cada una de las situaciones particulares (de la mujer, del negro, del indígena, del deficiente e incluso de los derechos humanos), medida que, si bien tuvieron la potencialidad de garantizar el desenvolvimiento de acciones que de otra forma no hubiesen sido consideradas, también conllevan el riesgo de fragmentar el trabajo, dificultando que las orientaciones de política y “buenas prácticas” puedan ser tomadas por otras Secretarías.

En el análisis documental del equipo se pudo destacar que a partir del año 2003, el fenómeno de multiculturalidad de la sociedad brasilera (presente desde sus orígenes como Estado nacional) comenzó a ser puesto de relieve no sólo en el plano discursivo sino también en el plano de las prácticas (citando como ejemplo más concreto la creación de organismos de gobierno específicamente destinados a atender dicho fenómeno). En añadidura, cabe destacar también la relevancia en el plano normativo de la vinculación entre los conceptos de obligatoriedad, inclusión y diversidad, pudiendo señalarse como relevantes los siguientes hechos que también solo se citan:

- En el año 2003 fue sancionada la Ley N° 10.639 que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y de la cultura afro-brasilera y africana en todas las escuelas del país.
- En el año 2009, la enmienda N° 59 a la Constitución determinó la obligatoriedad escolar para los niños y jóvenes comprendidos entre los 4 y los 17 años a ser implementada hasta el año 2016.
- En el año 2010, la ley 10172/10 aprobó el Plan Nacional de Educación que destaca la inclusión como principio fundamental y establece seis ejes para ordenar las acciones educativas. Rescatamos que: en el eje III se abordan las modalidades de educación especial, de jóvenes y adultos, escolar indígena, afrodescendientes,

rural, profesional y ambiental; el eje IV insiste en la profundización de la política de educación ambiental, de la lengua brasilera, historia de África y de las culturas afro brasileras, indígena, diversidad étnico-racial, racial, religiosa, orientación sexual y derechos humanos; el eje V describe un conjunto de medidas para ampliar el financiamiento; el eje VI es denominado “Justicia Social, Educación y Trabajo: Inclusión, Diversidad e Igualdad” y está definido como “el eje político, práctico y pedagógico de las políticas educacionales” destacando que las conquistas, se deben en gran parte, a la acción política de los movimientos sociales y son dispares y marcadas por el contexto de desigualdad histórica del país y planteando la necesidad de superar desigualdades sociales e incorporar el respecto a la diversidad en la educación de todos los niveles y asegurar el combate al racismo, la discriminación y la intolerancia.

En el caso de Brasil, el sentido de inclusión educativa que predomina en el periodo analizado se vincula fundamentalmente con las llamadas “políticas de reconocimiento” (Fraser, 2008) asociadas a la integración de sectores con alguna discapacidad, como así también grupos con características culturales diferentes, como afrodescendientes, indígenas, y/o diferentes credos religiosos, orientación sexual, etc. En síntesis, el énfasis estuvo puesto en decisiones y acciones que reconocen y promueven la inclusión y el respecto por la diversidad cultural.

### **El caso de Uruguay**

Para este país, las lecturas realizadas hasta el momento permiten focalizar el análisis en términos de las condiciones institucionales que, durante el período en estudio, posibilitaron u obstaculizaron el desarrollo de acciones de política educativa tendientes a la inclusión educativa. A tal fin resulta necesario, en primer lugar, destacar algunas cuestiones relativas a la configuración actual del sistema educativo uruguayo.

Durante la década de los 90 Uruguay inició un proceso de reforma del Estado; bajo el segundo gobierno de Sanguinetti (partido colorado 1995-2000) se impulsó un programa de gobierno orientado por las recomendaciones del Consenso de Washington, que respondía a las características de las llamadas “reformas estructurales” implementadas en la región y que, a pesar de haber producido un grado de crecimiento económico entre 1991 y 1998, también llevó a grandes sectores de la población a situaciones de extrema pobreza y exclusión que incrementaron el riesgo de vulnerabilidad y riesgo social de los niños y adolescentes pobres.

Con el fin de abordar estas problemáticas en el ámbito educativo se llevó a cabo la reforma educativa de los '90 que, si bien respondía a los cambios propuestos por la política de signo neoliberal, en Uruguay tuvo rasgos particulares acordes a la idiosincrasia del país; debido a ello algunos investigadores coinciden en caracterizar a la misma como “reforma liberal amortiguada” (Bentancur, 2008:230 citado en Bordoli, S/D) Estas políticas se orientaron a incrementar la equidad, la eficiencia y la calidad del sistema educativo; sin embargo sólo se lograron resultados en relación a la matrícula y el acceso y no en relación a los índices de retención y de egreso.

Avanzada la década del 2000 los llamados “nuevos gobiernos progresistas”, presididos por T. Vázquez (2005) y Mujica (2010) ambos de orientación de centro izquierda pertenecientes al Frente Amplio, se caracterizaron por la búsqueda de alternativas orientadas a superar los problemas generados por la aplicación de políticas neoliberales y la consecuente crisis económica durante el año 2002. Coincidiendo con las tendencias dominantes en otros países de la región, el Estado comienza a cobrar

protagonismo respecto de garantizar los derechos sociales, mediante el diseño e implementación de políticas públicas en diferentes áreas (salud, educación, economía, etc.) Así, los lineamientos de planificación y desarrollo de la administración del gobierno de Vázquez, establecieron como una de sus líneas prioritarias la educación, planteando el aumento del presupuesto en un 4,5% del PBI y la organización de ámbitos de debate sobre las problemáticas del campo educativo.

Respecto de este último punto, si sostenemos a las políticas públicas como respuestas a problemas planteados en la agenda social en un momento determinado, resulta central prestar atención a las estrategias que posibilitaron aprobar las normativas que orientan dichas políticas, para luego identificar patrones de la gestión educativa desarrollados en el seno de los organismos encargados de su implementación. Para el caso de Uruguay, coincidimos con Bentancur y Mancebo cuando sostienen que

“tras la experiencia de intentos previos de reformas en la enseñanza construidos verticalmente, de controvertida legitimidad política y social y, por ende, de dificultosa implementación y pervivencia en el tiempo, la Administración Vázquez apostó a un proceso de elaboración de una normativa general para el sector, sin duda mucho más extendido y complejo, pero presumiblemente dotado de niveles mayores de consenso en la sociedad en general, y en los sujetos protagónicos en la vida educativa en particular” (2010: 3).

En este sentido, cabe destacar dos acciones centrales. Una primera acción refiere a la puesta en marcha de un amplio Debate Educativo llevado a cabo a lo largo del año 2006 que tuvo como objetivo explícito la promoción de la más amplia discusión sobre educación, velando por su pluralidad y amplitud. El debate inclusive contó con una Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE) integrada por 22 miembros provenientes de diversos ámbitos de la educación nacional y que confluó en 380 documentos de organizaciones sociales, políticas, gremiales y de particulares. El Debate culminó en un Congreso Nacional de Educación en diciembre de 2006 en cuya Declaración final se reafirmaron algunos principios constitutivos del sistema educativo uruguayo: laicidad, obligatoriedad, gratuidad y universalidad, a los que se agregaron participación, integralidad, autonomía y cogobierno y se definió a la educación como derecho humano irrenunciable, demandando su consideración como política de Estado y la asignación de un presupuesto no menor al 6% del PBI; más tarde, en el año 2008, se sanciona la Ley General de Educación. Si bien la vinculación entre lo recogido por el Debate Educativo y la propuesta que finalmente fue sancionada merece un análisis particular en el que se torna clave abordar al sector sindical como actor (Véase Bentancur y Mancebo, 2010), la consideración del Debate como estrategia política resulta ineludible en el análisis de las políticas de inclusión puesto que da cuenta del énfasis puesto en la creación de unas precondiciones claves para lograr el buen funcionamiento y el desarrollo posterior del sistema educativo.

Una segunda acción, tuvo que ver específicamente con el modo de gestionar las políticas educativas desde el organismo central encargado de ello, la Administración Nacional de la Enseñanza Pública (ANEP) que se encarga de elaborar, instrumentar y desarrollar las políticas educativas para todos los niveles excepto el universitario, garantizar la educación en los diferentes niveles y “promover la participación de toda la sociedad en la formulación, implementación y desarrollo de la educación” (Art. 53 Ley Gral. de Educación). Al respecto, cabe destacar que la ANEP puso en marcha líneas de acción que, en acuerdo con Bentancur y Mancebo (2010) pueden agruparse en dos rubros:

a) *La generación de un escenario institucional propicio para las transformaciones educativas*, en el que se destacan acciones como: i) el incremento del presupuesto educativo, priorizando el aumento del salario docente; y ii) el re-diseño del andamiaje institucional de la educación, con medidas que apuntaron a la ampliación de los espacios de participación de los diversos actores de la vida educativa, de manera de ensanchar las bases de sustento de las políticas a impulsarse en el futuro.

b) *Las medidas de política implementadas*, entre las que se destacan, en materia de inclusión educativa, las siguientes: i) la continuidad con la línea de expansión del acceso a la educación inicial en 4 años y 5 años, hasta lograr una cobertura de 100% para 5 años y de 94.5% para 4 años; ii) la implementación de programas de inclusión educativa que aspiraron a superar la dicotomía universalismo-focalización, planteando que ésta es una estrategia ineludible para efectivizar las políticas universales; iii) el incremento de las Escuelas de Tiempo Completo; iv) la implementación del Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) que comenzó en el año 2007 y logró hacia fines del 2009 dotar de una computadora portátil a cada alumno de la escuela pública uruguaya.

Teniendo en cuenta las aproximaciones documentales y conceptuales y los intercambios con miembros de GEPESUR, es posible advertir acciones y políticas orientadas a la inclusión de niños y jóvenes en los niveles de escolaridad obligatoria, las cuales constituyen iniciativas de soluciones alternativas a problemas propios del sistema educativo que si bien han probado ser de difícil solución, hasta ahora no habían sido atendidos en términos estructurales.

En síntesis en el caso de Uruguay podemos plantear que el sentido de la inclusión educativa que ha predominado se vincula con la generación de escenarios institucionales participativos como estrategia para la gestión de las políticas de inclusión. En términos de Fraser (2008) la participación se asocia al concepto de justicia social la cual implica la promoción del acceso al poder, a la igualdad de oportunidades y la posibilidad de participar en diferentes ámbitos públicos. Además la inclusión educativa está siendo asociada a una serie de acciones y decisiones vinculadas a las “políticas de reconocimiento” y al reconocimiento de los diferentes tipos de exclusión al igual que lo planteado en el caso argentino. En este sentido se priorizan acciones vinculadas a cambios en el formato escolar, la apertura de la escuela a la comunidad y el reingreso al sistema educativo de aquellos sectores que fueron expulsados por el propio sistema.

## **Reflexiones finales**

Podemos decir entonces que el concepto de inclusión educativa como principio orientador de las políticas educativas y como desarrollo teórico ha adquirido diferentes connotaciones y alcances.

Una primera aproximación a la idea de inclusión educativa se vincula a lo asistencial, que supone la provisión a través de la escuela de cuestiones básicas como son el alimento (comedores escolares), la administración de vacunas y otras acciones orientadas a la prevención de la salud, la detección y derivación en situaciones de vulneración de los derechos de jóvenes y adolescentes, entre otras. Si bien se reconoce que estas no son funciones propias de la escuela en su especificidad, se consideran



importantes como condiciones mínimas a asegurar por parte del Estado. Pueden ser administradas en la escuela, y son condición necesaria para avanzar hacia otros niveles de inclusión.

Una segunda aproximación a la idea de inclusión refiere a la cuestión pedagógica, entendiendo que el denominado fracaso escolar no es la expresión de dificultades individuales de los alumnos, sino del reconocimiento del papel del contexto escolar en las posibilidades de aprendizaje de los sujetos. (Baquero, R. 2000). Estar incluidos en la escuela implica entonces, la posibilidad de aprender saberes lo suficientemente significativos para desenvolverse en el ejercicio de la ciudadanía.

En esta misma aproximación reconocemos una arista particular que hace foco en la rigidez del formato escolar de la escuela secundaria impidiendo a muchos alumnos poder concretar dicha posibilidad, por lo cual se ligan al concepto de inclusión pedagógica algunas experiencias que intentan variar ciertos aspectos de dicho formato.

En base al estudio realizado pudimos identificar que el contenido de las políticas de inclusión adquiere una connotación predominantemente pedagógica y asistencial que se abordan integralmente o en paralelo con otras políticas sociales que acompañan y contribuyen a promover la inclusión de sectores cada vez más diferentes cualitativamente dentro del sistema educativo. Podemos decir también que la inclusión como principio constituye el avance y la voluntad de un estado que se reposiciona como garante de derechos, y que la inclusión en términos de acceso al sistema educativo se va garantizando paulatinamente.

No obstante, la pregunta que cabe al respecto es de qué modo las políticas de inclusión educativa desplegadas en los tres países han contribuido a garantizar la permanencia, el egreso y el aprendizaje de conocimientos y saberes socialmente significativos de sectores históricamente excluidos en el marco de sistemas educativos altamente fragmentados. Al respecto también cabe reflexionar sobre el discurso orientado a garantizar el derecho a la educación que intenta “recuperar a toda costa principios fundamentales e influyentes, cuya área de influencia abarque la vastedad y heterogeneidad de las diversas realidades sociales implicadas, un discurso cuya verosimilitud se ve disminuida en la medida que las condiciones sociales, políticas y económicas de cada sociedad se imponen como condiciones determinantes e incluso, como obstáculos para asegurar el cabal cumplimiento de tales principios” (Pacheco Mendez, T. 2010: 238) Como tal estas reflexiones constituyen un desafío para este equipo en términos de continuar investigando las múltiples aristas que se despliegan en el proceso de materialización de las políticas educativas de inclusión.

## Referencias Bibliográficas

ALMEIDA MACHADO, M. L y GOMEZ SENNA, L.A. (2013) As Políticas Públicas inclusivas e o sujeito do fracasso escolar. En: Revista Aleph, Edición 18; (21) 2629-2706 [www.revistaaleph.com](http://www.revistaaleph.com)

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/buenosaires07/argentina\\_inclusion\\_07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires07/argentina_inclusion_07.pdf)

BENTANCUR, N. Y MANCEBO, M. E. (2010) El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. En: Mancebo, Ma. E. y Narbono, P. (coord.) 2010. *Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos*. Montevideo, Ed. Fin de Siglo.

DUBET, F. (2011) “Repensar la justicia social, contra el mito de la igualdad de oportunidades” Siglo veintiuno, editores, Buenos Aires.

DUBET, F. (2005) *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa Editorial, Barcelona.

- FARENZENA, N. Y LUCE, M.B. (2014) Políticas públicas en educación en Brasil. (Re) configuraciones. (Mimeo)
- FELDFEBER, M y GLUZ, N. (2011) Las Políticas Educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- FRISZMAN LAPLANE, A. L. Y GAVIOLI PRIETO, R. (2010): INCLUSÃO, DIVERSIDADE E IGUALDADE NA CONAE 2010: PERSPECTIVAS PARA O NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. En: Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul.-set. 2010.
- GENTILI, Pablo (2007) "Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente" Siglo XXI, Bs. As.
- MANCEBO, I. y GOYENECHE, Guadalupe "Las políticas de Inclusión Educativa: entre la Inclusión Social y la Innovación Pedagógica" Septiembre de 2010. Montevideo.
- MAINARDES, J. (2006) Educación y Sociedad. Campinas. Vol27, n94, ene/abril 2006.
- MOEHLECKE, S. (2009) As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. En: Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009
- FRASER, N. (2008): Entrevista: La justicia como redistribución, reconocimiento y representación. En Barcelona Metrópolis (digital) <http://w2.bcn.cat/bcnmetropolis/arxiu/es/pageb69f.html?id=21&ui=181>
- MOEHLECKE, S. (2009) As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. En: Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.
- PACHECO MENDEZ, Teresa (2010) Derecho a la Educación en México. Discurso y realidad. (RASE vol.3, N  2: 234 – 248)
- RUIZ MUÑOZ, M. (2015) El derecho a la educación: política y defensa de la escuela pública. Universidad Iberoamericana, México.
- SENEN GONZALEZ, Silvia (2008) Políticas, Leyes y Educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En: Perazza, R. (comp.) Pensar en lo público. Notas sobre la Educación y el Estado. Aique Educación, Buenos Aires.
- TERIGI, F (comp.) (2009) Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la Inclusión. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI. Centro Internacional de Estudios Pedagógicos. Madrid.
- TERIGI, F (2010) Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia Apertura Ciclo Lectivo Provincia de La Pampa. Quehacer Educativo. Federación Uruguaya de Magisterio Número 100. Montevideo.
- TIRAMONTI, G. (DIR). (2012). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. FLACSO. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires.

# ANÁLISIS DE LOS INDICADORES DE PROCESO DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

Virginia M. Kummer<sup>121</sup>

## Introducción

Describir la tendencia cuantitativa de la escuela secundaria de gestión estatal en la provincias de Entre Ríos, significa considerar cómo se materializan y expresan en datos estadísticos un conjunto de elementos mediadores tales como la concreción de la política educativa, de la legislación escolar, los acuerdos entre las distintas instituciones que comparten entre si el poder de impartir la educación, tanto como las características culturales y regionales y la composición demográfica de los distintos departamentos que componen ambas provincias.

Vale decir, los cambios no se producen en un tiempo breve, sino que van sedimentando tendencias que han operado y operan en un tiempo más prolongado que el que captura el análisis. En tal sentido, la medición prevista para un período de diez años permite caracterizar algunos de los rasgos de tales tendencias. Señalemos brevemente algunos sucesos que marcaron fuertemente la década en análisis: el año 2002 permite acercarnos a un cuadro de situación de uno de los años más complicados de la historia nacional y provincial en lo que refiere a efectos de la crisis económica y social cuyo desenlace ubicamos en diciembre del año 2001. El año 2007 marca la transición de la Ley Federal de Educación N ° 24.195 (1993) a la Ley Nacional de Educación N ° 26.206 (2006) con importantes modificaciones en el nivel secundario y el año 2012 permite finalmente una mirada actualizada del fenómeno.

En cuanto a la estadística educativa, en varios trabajos escritos durante las décadas del ochenta y noventa, Eichelbaum de Babini (1988, 1989, 1995) ponía de relieve la importancia de la estadística para mostrar las relaciones entre el subsistema educativo y el sistema social global así como también, los resguardos metodológicos necesarios en el trabajo con indicadores educativos. De este modo, la formación adecuada, no sólo de los técnicos que producen estadísticas, sino de los profesionales que deben interpretarlas y tomar a su vez decisiones basadas en esta información, tanto como de los que deben colaborar en la obtención de los datos requeridos, es, requisito indispensable para contar con un sistema de información confiable.

En el caso que nos ocupa, la búsqueda de información cuantitativa durante el proceso de la investigación mencionada, implicó un esfuerzo considerable, debido, fundamentalmente, a que no existe en los ámbitos provinciales un sistema estadístico de información pública sobre la educación. La obtención de la información estadística quedó supeditada a trámites personales ante la Dirección del nivel correspondiente en las dos provincias en estudio. Si bien existe información sistematizada sobre la educación en el país, publicada por el Ministerio de Educación de la Nación, el nivel de desagregación por departamento no está allí contemplado. De este modo, el análisis por departamento, que en la investigación realizamos para cada provincia, constituye también un aporte inédito en el tratamiento del tema.

---

<sup>121</sup> Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). E-MAIL: virginiamkummer@gmail.com

Señala Daniel (2012) que las estadísticas son objetos culturales que forman parte de una gramática compartida, puesto que las cifras aportan las categorías y los esquemas a partir de los cuales pensamos e interpretamos la realidad, por tanto, como códigos de lectura de la realidad que contribuyen también a la formación de un imaginario acerca de quiénes somos y qué nos pasa como sociedad. En tal sentido, las estadísticas constituyen uno de los lenguajes convencionales de referencia que utilizamos para referirnos al mundo (Desrosières, 2004, p. 365 citado en Daniel, 2012, p. 29). La estadística es una herramienta de conocimiento y de construcción de problemas públicos, “... para hacer visible una situación, convertirla en una cuestión digna de atención social. En este sentido, las cifras son canales generadores del reconocimiento social de una cuestión como problemática” (Daniel, 2012, p. 28).

Además, las estadísticas son fruto de procedimientos y conceptualizaciones expertas que están a la vez sujetas a acuerdos y convenciones, no sólo entre técnicos sino también entre organismos estadísticos nacionales y transnacionales. Ejemplo de esto es en educación la aplicación de pruebas estandarizadas que tienen alcance internacional, como la prueba PISA, cuyos resultados tuvieron amplia repercusión mediática durante los años 2012 y 2013.

Finalmente, vale la pena resaltar la capacidad de las estadísticas para configurar la realidad a la que están orientadas. Su carácter performativo indica el modo en el cual objetos que aparecen como “reflejo de la realidad” fueron construidos con anterioridad, es decir, elaborados y configurados mediante esfuerzos de objetivación que involucran recortes, selecciones, clasificaciones, todas acciones necesarias para dotar de un sentido objetivo y estable la realidad.

## **1. La educación secundaria en de Entre Ríos: un escenario con altos niveles de inequidad**

La educación secundaria presenta uno de los desafíos más profundos en términos de la política educativa provincial. Un documento de UNICEF (2011)<sup>122</sup> sobre los indicadores educativos de la provincia de Entre Ríos, señala que entre los 12 y 14 años la cobertura se ha incrementado entre 2001 y 2010. En este último año, el 95,5% de la población de este tramo asiste a la escuela. Sin embargo, en el tramo comprendido entre los 15 a 17 años, el 22, 2% de esa franja etaria no lo hace. El abandono y la retención de matrícula por repitencia reduce el flujo de alumnos grado a grado y sólo el 33, 4% de los que asisten con edad teórica a 1er grado llegan al último grado de secundario sin repetir<sup>123</sup>.

El documento de UNICEF indica que en el año 2010, aproximadamente uno de cada cuatro inscriptos en la primaria y secundaria asiste a un establecimiento de gestión privada. En el nivel en el secundario orientado se sitúa en 27%. Destaca el crecimiento sostenido en el nivel primario desde el 2002 en adelante, y el “salto” en la secundaria

---

<sup>122</sup> En el documento se considera como primaria los grados 1° a 6°, como secundaria básica el tramo del 7° al 9° grado, y como secundaria orientada los grados 10° a 12° de educación común, tal como lo establece la Ley Nacional de Educación N° 26.206.

<sup>123</sup> En relación al año 2001, se evidencia también una mejora, que se reconoce principalmente en la disminución del porcentaje de población que no asiste y no accedió al título secundario, que desciende casi 6 puntos porcentuales entre el 2001 y el 2010. Sin embargo, algunos de los indicadores del nivel muestran cifras preocupantes, entre éstos la sobreedad, que contribuye a perfilar las características de la progresión de los alumnos. Como consecuencia de este desgranamiento, **solamente 7.000 alumnos llegan al último grado del secundario sin repetir. Representan el 33,4% de los alumnos que asisten con edad teórica a 1er grado.**

orientada entre 2004 y 2006. Es probable, señala la misma fuente, *que en el nivel secundario este incremento se deba al efecto conjunto entre un pasaje de alumnos del sector estatal al privado, junto con un incremento del abandono en las escuelas de gestión pública*". Desde otra dimensión de análisis, relativa a los niveles de logro de los alumnos, el informe, basado en los resultados de la prueba ONE 2010, señala que en el inicio del secundario (2º/3º año), los resultados entre áreas son muy dispares, según los criterios definidos en las evaluaciones.

En la finalización del secundario, los resultados muestran mejores índices, oscilando entre el 77% y el 70% de resultados medios y altos, aun cuando los resultados corresponden a un conjunto reducido de alumnos que ha logrado permanecer en la escuela, sin abandonar hasta el último año del nivel. En síntesis, los resultados señalan que en la provincia de Entre Ríos un importante conjunto de jóvenes quedan excluidos de la escuela secundaria y, los que logran permanecer en escuelas públicas rurales y de gestión estatal no logran un aprendizaje significativo en las áreas principales del conocimiento. Datos del Ministerio de Educación de la Nación, que muestran la evolución de las tasas del rendimiento del nivel secundario de la provincia, son confirmatorios de lo anterior:

**Cuadro N° 1. Permanencia y egreso Nivel Secundario. Entre Ríos.**

Nivel Secundario	2001/2002	2005/2006	2009/2010
Promoción efectiva	82,80%	76,9%	73,6%
Repitencia	8,3%	11%	12,3%
Abandono interanual	9%	12,1 %	14,2%
Egreso	51,8%	41,6%	30,7%

Fuente: Cifras de Educación 2001/2010. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Las cifras actuales son indicadores de tendencias que han operado y operan en un tiempo más prolongado que el que captura el presente. En este punto, coincidimos con Riquelme (2004) al señalar que el destino de la educación secundaria en cada una de las provincias del país, requiere de un contexto de interpretación en la reforma del Estado acontecida a comienzos de los noventa. Dar cuenta del proceso de reforma del Estado Nacional, realizado en la década menemista (1989-1999) es relevante porque implicó, además, de la privatización de las empresas públicas, la transferencia a las provincias de todos los servicios educativos, incluyendo la totalidad de las escuelas secundarias y las terciarias no universitarias. Para Riquelme (2004), la reforma operada en 1992/1993 enmarcada en la Ley Federal de Educación, comprometió seriamente los principios de equidad y justicia distributiva, al debilitar y distorsionar el papel del Estado nacional, al no quedar clara la diferenciación entre los marcos normativos y ejecutivos del gobierno central, y deteriorar el poder de los gobiernos provinciales, por falta de financiamiento.

La estructura de la Ley Federal implicó la casi desaparición de la educación secundaria, dado que los dos primeros años pasaron a la Educación General Básica (EGB) y el tercer año (último del Ciclo Básico) se sumó a los dos últimos de modalidad (Ciclo Superior). El Polimodal, traducción de una múltiple modalidad, absorbería el final de ex secundaria. En Entre Ríos, se dictó la Ley N° 9330 Provincial de Educación, a partir de la Ley Federal de Educación y hubo un cambio sustantivo de estructura. Para el año 1993, Entre Ríos figuraba entre las provincias que habían manifestado su acuerdo con la organización de tres ciclos de tres años de duración cada uno (Riquelme, 2004).

La implementación del tercer ciclo de la EGB fue vivenciada por los actores de la comunidad educativa del período como un proceso de elevada improvisación. En la

mayor parte de los casos, a las ya deterioradas estructuras edilicias de la mayor parte de los establecimientos educativos públicos de gestión estatal –aunque también privados– se le sumó la necesidad de construir aulas para las nuevas divisiones de la EGB3. Este tipo de agregados de aulas fueron realizadas –la mayor parte de las veces– sin asesoramiento, derivando en varias consecuencias: superpoblación de alumnos para la densidad de las escuelas, falta de espacios verdes para recreación durante los recreos y sobreutilización de las instalaciones edilicias. La misma improvisación se dio con respecto a las nuevas orientaciones y contenidos curriculares.

De fines de los '90 Badano y Homar retoman de Sirvent el concepto de Nivel de Riesgo Educativo, definido como “(...) *la probabilidad que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel educativo alcanzado*” (p. 15), medido según el nivel de educación formal alcanzado por la población de 15 años o más que asistió a la escuela y ya no asistía. Estar en situación de riesgo educativo –señalaban las autoras– desde la perspectiva cuantitativa significa “*no tener mínimamente el secundario completo*”. Desde la perspectiva cualitativa, este concepto se asocia a la noción de analfabetismo en tanto hace referencia a la compleja red de conocimientos que un ciudadano necesita para analizar crítica y autónomamente los hechos de su entorno barrial, municipal, nacional e internacional. En la provincia de Entre Ríos y según datos del Censo del año 1991, la situación de riesgo educativo ascendía a 77,77%, 447.974 personas en términos absolutos, jóvenes y adultos de 15 y más años que no lograron completar la escuela secundaria y por lo tanto, tenían una alta probabilidad estadística de un futuro de marginación social, política y económica (Badano y Homar, 1999).

La investigación citada arrojaba números preocupantes con relación a la población que no alcanzó a traspasar la barrera de la educación secundaria en la de Entre Ríos. Considerando el grupo etario de 15 años y más que asistió pero ya no asistía en el momento de la investigación a la escuela, el 16,04 % pertenecía a jóvenes y adultos con NBI mientras que un 83,95% estaba constituido por jóvenes y adultos sin NBI.

El total en la provincia de Entre Ríos de población en Riesgo Educativo al finalizar la investigación de Badano y Homar era de 77%, desglosado del modo siguiente: 30,28% no finalizó el nivel primario, 35,38% completó la primaria sin ingresar al nivel medio, 12,11% ingresó al nivel medio pero no lo concluyó. De la población proveniente de hogares pobres y de bajos recursos, el 93,41% de jóvenes de 15 años y más que pertenecían a este sector se encontraba en situación de Riesgo Educativo. Además, el análisis de la situación por departamentos mostraba las desigualdades interdepartamentales del territorio provincial, oscilando entre el 70,8% y el 87,6%.

Para el año 2010, y según datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, 442.556 de 796.029 habitantes de más de 20 años, tienen nivel secundario incompleto, es decir, el 55,59% de la población de jóvenes y adultos de más de 20 años de la provincia de Entre Ríos no han podido terminar el nivel secundario. Si se analizan los datos correspondientes a la franja etaria que debería estar cursando los últimos años de la actual escuela secundaria (15 a 19 años), de un total de 111.479 habitantes, no han podido completar el nivel primario 7.296 (6,54%) y se encuentran en el nivel secundario 18.936, es decir, el 17% de la población de 15 a 19 años. De éstos, 14.183 no habían completado aún el nivel secundario y 4753 lo habían terminado.

Ahora bien, podemos preguntarnos por el destino de los 85.247 jóvenes que en la edad teórica de asistencia al nivel no están cursando el nivel secundario y que representan el 76% del total de la franja etaria. Podemos suponer que gran parte de estos jóvenes se

encuentran hoy en el circuito de la educación de jóvenes y adultos. Sin embargo, las cifras actuales de esta modalidad no dan cuenta de la importante cantidad de jóvenes, indicada en el párrafo anterior, que no se encuentran cursando la escuela secundaria.

Podemos afirmar entonces que el sistema educativo de la provincia de Entre Ríos presenta indicadores de proceso<sup>124</sup> altamente preocupantes en el nivel secundario, evidenciado en los altos índices de repitencia, abandono y deserción. Si se analizan los datos en términos retrospectivos, es posible afirmar que la situación proviene de décadas anteriores, aunque sin duda, los indicadores se han ido agravando de modo sostenido y permanente, desde la década del noventa hasta la actualidad. Paradojalmente, la situación se da de modo paralelo a un aumento de la matrícula en el nivel.

## 2. Metodología

Los años analizados en la investigación de referencia comprenden: durante la Ley Federal de Educación 8vo, 9no y 1er año y a partir de la implementación de la Ley General de educación 2º, 3º y 4º año de la escuela secundaria de la provincia de Entre Ríos. El cuadro de equivalencias, extraído de la página web del Ministerio de Educación de la Nación, permite visualizar esta discriminación.

Tradicional		Ley Federal de Educación (1993)		Ley de Educación Nacional (2006)			
				Opción 1 7 años – 5 años		Opción 2 6 años – 6 años	
Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio
Primario	1º grado	EGB	1º año	Primario	1º grado	Primario	1º grado
	2º grado		2º año		2º grado		2º grado
	3º grado		3º año		3º grado		3º grado
	4º grado		4º año		4º grado		4º grado
	5º grado		5º año		5º grado		5º grado
	6º grado		6º año		6º grado		6º grado
	7º grado		7º año		7º grado		1º año
<b>AÑO A</b>	1º año		8º año		1º año		2º año
<b>AÑO B</b>	2º año		9º año		2º año		3º año
<b>AÑO C</b>	3º año		1º año		3º año	Secundario	4º año
Secundario	4º año	Polimodal	2º año	Secundario	4º año		5º año
	5º año		3º año		5º año		6º año
	6º año		4º año		6º año		7º año

El cuadro de equivalencias fue extraído de la página web del Ministerio de Educación de la Nación.  
Lo señalado en color verde constituye la franja que se consideró para la investigación. UNer. 2013-2015

Sobre la década analizada, vale una aclaración: un primer período (2003-2009) la información está recolectada de la DINIECE en base a los Relevamientos Anuales. El 2010 es un año de transición en lo que a recolección de información se refiere. A partir del programa Mejoras para la Educación Secundaria (Nación) se propuso otro sistema de recolección de la información. En cuanto a los indicadores seleccionados, forman parte del Sistema Nacional de Indicadores Educativos y corresponden a los denominados indicadores de proceso y dentro de éstos específicamente a los de flujo.

<sup>124</sup> “los indicadores de proceso son las variables de la educación que describen las trayectorias de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de indicadores de acceso y flujo dentro de la estructura del sistema y de aquellos que apuntan a plantear la temática de la eficiencia del mismo” (Manual Metodológico, p.11).

Los indicadores seleccionados son la tasa de promoción efectiva<sup>125</sup>, tasa de repitencia<sup>126</sup>, tasa de abandono interanual<sup>127</sup> y atraso escolar/sobreedad<sup>128</sup>.

### 3. Análisis de los datos de la Provincia de Entre Ríos

#### 3.1. Aumento sostenido de la sobreedad

Para el año 2009, la sobreedad en el segundo año (A) registró en el total provincial un valor de 49,14% cifra que no cesó de aumentar desde el año 2003. Para el tercer año, fue de 46,61% en el año 2009 y para el cuarto año de 42,75%. En ninguno de los años considerados -2003-2009- la sobreedad disminuyó en la provincia de Entre Ríos. En el año 2013, y para el segundo año (A) de la escuela la sobreedad es mayor al 45% en casi todos los departamentos de la provincia, con excepción de los departamentos de Paraná, Diamante, Colón y Gualaguaychú. También en este lapso de tiempo considerado, la sobreedad ha ido en aumento, por ejemplo, el departamento Victoria, que en el año 2010 registró una tasa de sobreedad de 45,35%, para el año 2013 la tasa es de 56,37%. Sólo dos departamentos registran en los cinco años considerados una disminución de sobreedad –Paraná y Diamante- Sin embargo, esta la disminución del indicador en ambos debe analizarse teniendo en cuenta otras variables de referencia, por ejemplo el menor número de alumnos en la escuela secundaria y el posible pasaje de éstos a escuelas de jóvenes y adultos, hipótesis que parece plausible a la luz de los últimos documentos emanados del nivel nacional que hacen referencia a esta posibilidad. En Colón y en Gualaguaychú, los únicos dos departamentos de la provincia que para el año 2010 registraban tasas de sobreedad inferior al 35%, la tasa ha ido en aumento en los años considerados, aunque sin duda, a un ritmo mucho menor que en los restantes.

En el tercer año (B) la situación es similar. En cuarto año (C) la sobreedad si bien supera el 45% en 8 departamentos de la provincia, tiende a disminuir en los años considerados. En algunos departamentos la sobreedad ha disminuido, como en el caso de Gualaguay, Diamante, Paraná, Federal y Federación. Lamentablemente, en el departamento Colón, lo mismo que en el de Gualaguaychú que para el año 2010 tenían cifras de sobreedad relativamente bajas (27, 07% en un caso y 36,95% en el otro), cuatro años después habían aumentado a un 40, 73% y a un 40,01%.

---

<sup>125</sup> Definida como el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular que se matriculan como alumnos nuevos en el grado/año de estudio inmediato superior de ese nivel, en el año siguiente.

<sup>126</sup> La tasa de repitencia es definida como el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado en un nivel de enseñanza en particular, que se matricula como alumnos repitentes en el mismo grado/año de estudio de ese nivel, en el año lectivo siguiente.

<sup>127</sup> Es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza particular que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitente o reinscripto.

<sup>128</sup> Corresponde a la distribución relativa porcentual de los alumnos de educación común de una determinada edad, según la cantidad de grados/años de estudio atrasados a los correspondientes a esa edad.



### 3.2. Las cifras críticas de la repitencia

Durante los años 2003-2009, la repitencia en la provincia objeto de estudio fue más baja que en el siguiente período considerado (2009-2012) El primer año en estudio –correspondiente al 2do año de la escuela secundaria-, tiene el porcentaje más alto –que ha tendido a aumentar desde el año 2003-, siendo de 18,19%. En el año B, la tasa de repitencia es menor: 13%, aunque también ha aumentado considerablemente desde el primer año de la serie. Finalmente, en el año C, se ubica en el orden de un 10, 69%, también en aumento desde el primer año considerado.

En cuanto al período posterior, para el año B, cinco departamentos presentan cifras mayores al 20% en el fenómeno de la repitencia. En estos cinco departamentos la repitencia ha ido en aumento desde el año 2008, siendo los departamentos de Federación, Tala y Gualeguay los que presentan las tasas más críticas (en Feliciano por ejemplo la tasa de repitencia pasó en el transcurso de cuatro años de 18, 77% a 24,26%). En 12 departamentos la tasa de repitencia es para el año 2012 menor al 20%, siendo los departamentos de Feliciano (13,4%), Villaguay (13, 12%) y Gualeguaychú (14,74%) los que presentan las tasas más bajas.

En el año B es posible aventurar la hipótesis de que, en los casos en que la repitencia es mayor al 20%, se mantiene e incluso aumenta, pero en algunos departamentos es posible **observar un descenso en la repitencia o que la misma se mantiene constante**. En el año C las tasas de repitencia descienden y con excepción del departamento Gualeguay (20,02%) presentan tasas que van del 10 al 20%. Aun cuando en algunos departamentos ha aumentado, en otros ha disminuido en el transcurso de los años considerados.

### 3.3. Abandono interanual

Con respecto al abandono interanual 2003-2009, la tasa más alta de abandono se produce en el año A, año en el cual no ha dejado de aumentar desde el año base de la serie, siendo de 11,43% en el año 2003 para pasar a 15, 41 en el año 2009. Disminuye notablemente en el segundo año de secundaria (13, 04 a -1,7%) y se mantiene en un porcentaje similar (11%) en el tercer año. Para los años posteriores (2010-2012) presenta para el año A valores que en la mayoría de los departamentos se sitúan por debajo del 10% en el último año de la serie (2012). Los departamentos que presentan cifras superiores al 10% son Federación (11,52%), Villaguay (10,97%) y Tala (presenta el porcentaje más elevado, 15,44%).

En términos longitudinales, el abandono interanual ha crecido en los departamentos Feliciano (-1,81 a 5,71), Federación (10,54 a 11,52%), Tala (6,28 a 15,44%), Islas (1,96 a 6,64%) y Paraná (5,34 a 8,33%). En otros departamentos el abandono interanual se ha mantenido en los mismos porcentajes e incluso ha descendido como sucede con los departamentos de Federal (16,45 a 10,2%), Concordia (15,13 a 4,71%), San Salvador (13,1 a 5,87%), Concepción del Uruguay (8,46% a 5,71), Gualeguaychú (12,95 a 5,36%), Diamante (7,51 a 5,53%) y Victoria (5,82 a 2,96%).

Para el 2do año considerado (B), las cifras del abandono interanual descienden en algunos departamentos (Feliciano, Federación, Concordia, San Salvador, Colón, Islas, Gualeguay y Tala). En general en todos estos departamentos presenta valores menores al 15%. Sin embargo hay departamentos que registran un aumento de la tasa de abandono interanual que en algunos casos duplica la tasa del año 2008: tal es el caso de Concepción del Uruguay (8,44 a 18,69%), Federal (12,63 a 21,94%), La Paz (18,83 a

22,88%), Villaguay (1,23 a 15,96%) que junto con el departamento Diamante (-1,97 a 10,44%) registran un aumento inusitado de la tasa de abandono interanual.

Finalmente, para el tercer año, los departamentos que presentan las mayores tasas de abandono interanual son La Paz (17,44%, aunque ha disminuido desde el año 2008), San Salvador (19,44%), Gualeguay (13,99% también ha disminuido desde el año 2008), Victoria (12,43% con un importante descenso desde el año 2008), Gualeguay (13,99%, también ha descendido desde el primer año considerado). También ha disminuido en los departamentos de Victoria, Diamante, Gualeguaychú, Colón. Donde sin duda registra una disminución importante es en el departamento Villaguay donde pasó de 21,67% a 8,32% en el término de cuatro años. El abandono ha tendido a aumentar en este tercer año (C) en los departamentos de Paraná, Concordia, San Salvador y Tala.

### **3.4. Promoción efectiva**

Durante los años 2003-2009, la tasa de promoción efectiva se ubicó en el primer año en 66,19%, disminuyendo desde el año inicial de la serie, aumenta en el 2do año a 88,69%, alcanzando en el tercer año un 78,04%. Con excepción del 2do año la tasa de promoción efectiva ha disminuido durante los años considerados. En año A, la tasa de promoción efectiva supera el 80% en dos departamentos: Gualeguaychú y Feliciano. Este último departamento sin embargo, ha disminuido la tasa de promoción efectiva desde el año 2008, en el cual la tasa era del 94,34%. En el resto de los departamentos se sitúa entre 65,07% (la tasa de promoción efectiva más baja, correspondiente al departamento Tala) y 79,83% correspondiente al departamento Colón.

En términos longitudinales (años 2008-2012) la promoción efectiva ha descendido en la mayor parte de los departamentos de la provincia, siendo sin duda el departamento Islas del Ibicuy uno de los más afectados; mientras que en el año 2008 la tasa de promoción efectiva era del 90,59%, para el año 2012, la misma fue de 73,41%. Teniendo en cuenta que se trata de uno de los primeros años de la escuela secundaria la importancia que asume esta tasa es fundamental para el análisis de los años posteriores, en los cuales como se verá tiende a disminuir progresivamente. Para el año (B) la tasa de promoción efectiva desciende, siendo en promedio de 60/70% para la mayor parte de los departamentos.

El departamento Feliciano es el único que mantiene una tasa de promoción efectiva del 83,62%. Aún en el departamento Gualeguaychú, con una de las tasas de promoción efectiva en el primer año, la tasa desciende al 75%, si bien se mantiene constante durante los años 2008-2012. La mayor parte de los departamentos presentan tasas de promoción efectiva en la franja de 60 a 70% para el año 2012 y en términos longitudinales en disminución. Por ejemplo, esto sucede en Gualeguay, Colón, Villaguay, Federal, Federación, Paraná. Los departamentos de Tala y La Paz presentan las tasas de promoción efectiva más bajas: 58,36% en un caso, 58,47% en el otro. En el tercer año considerado (C), la tasa de promoción efectiva es en la mayor parte de los departamentos de entre el 70 y el 80%. En la mayor parte de los departamentos ha tendido a aumentar o a permanecer similar en el transcurso de los años considerados. Gualeguay presenta la tasa de promoción efectiva más baja: 65,98%.

#### 4. Reflexiones en torno a la relación entre los datos estadísticos y las políticas educativas

La información estadística puede considerarse dentro del contexto de los resultados, es decir, la dimensión que analiza el impacto de las políticas públicas sobre los indicadores del nivel considerado. La provincia de Entre Ríos promulga –sobre todo a partir del año 2010- normativas provinciales –leyes, decretos, resoluciones- que conviven jurídicamente junto con la Ley Nacional de Educación (2006). Esta situación temporal de muy corto plazo hace que sea apresurado aún, establecer conclusiones definitivas. No obstante, es importante señalar la poca variación en los indicadores considerados, cuyos números se mantuvieron o empeoraron durante el período considerado (2003-2012), en ambas provincias.

A pesar de todos los recaudos ya mencionados sobre la lectura de las estadísticas, una mirada atenta de las mismas, confirma uno de los supuestos iniciales de la investigación: al momento, los planes y programas diseñados para mejorar las trayectorias de los alumnos de la escuela secundaria no se ven expresadas en los datos, o al menos, en los primeros años del sistema secundario *común*, que es sobre el cual se trabajó. También es importante considerar que los procesos de cambio no pueden visualizarse en un corto plazo, es necesario ser cautos en este sentido y volver a mirar los indicadores en un mediano plazo.

El proceso de recolección y análisis de datos mostró que es necesario agudizar los estudios por departamentos o regiones dentro de cada provincia, a pesar de que a nivel nacional, tal nivel de desagregación no esté contemplado, en esta investigación hemos podido observar grandes disparidades entre los datos de una misma provincia; en algunos casos esos guarismos coinciden con la información censal pero en otros, esta relación no es tan contundente. A qué responden estas diferencias y cómo atenderlas serían acciones propias de cada provincia si lo que se quiere con las políticas públicas es impactar positivamente en el logro de la justicia y la igualdad entre los beneficiarios.

Otro emergente de esta investigación, seguramente conectado con esta última apreciación sobre los diferentes datos al interior de una misma provincia, es lo que sucede en el contexto de la estrategia en el circuito de la política, esta incluye *“la identificación de un conjunto de actividades sociales y políticas que serían necesarias para afrontar las desigualdades creadas o reproducidas por la política investigada”* (Mainardes, 2006:55). Esta dimensión prácticamente no fue abordada aquí dado que no estaba planteada entre los objetivos y su profundización excedía los tiempos y recursos disponibles. No obstante, es interesante mencionar que se encontraron cuestiones muy significativas en los niveles intermedios de decisión en ambas provincias estudiadas, tales como las que se describen a continuación.

Un primer señalamiento es la notoria dificultad de los espacios intermedios para extender los programas al pasar de una gestión a otra, aun siendo estas del mismo partido; esto podría deberse al poco registro de las acciones realizadas, la escasa previsión sobre la continuidad de los proyectos y el recambio permanente del personal técnico o de apoyo de cada grupo dirigente. La falta de continuidad de proyectos y programas entre una gestión política y otra, atenta contra una política seria de mediano y largo plazo, característica inherente a la implementación cualquier cambio en el sistema educativo. Son conocidos ya, en la historia reciente, el intento de llevar adelante reformas educativas de envergadura –en todo el territorio provincial-, sin recursos suficientes. Tal empresa, fundada sobre todo en esfuerzos personales y voluntaristas- no puede menos que fracasar, si entendemos que es la conformación de cuadros técnicos y profesionales que garanticen la continuidad de las políticas donde reside la verdadera

fortaleza de un estado. Los esfuerzos voluntarios constituyen otro de los aspectos observados en el contexto de las estrategias.

En el caso de la Dirección de Enseñanza Secundaria de una de las provincias objeto de estudio, se vislumbraron esfuerzos personales de quienes se hacen cargo de la puesta en práctica de los programas; la contratación de técnicos externos a las abarrotadas plantas estables de los ministerios y escaso apoyo de los funcionarios encargados de discutir, pautar y proponer líneas políticas que enmarquen los procesos educativos en su conjunto. Estos últimos se muestran, ante todo, como parte de una lucha de intereses políticos partidarios muy conflictiva que los mantiene cotidianamente ocupados en no perder espacios conquistados.

### **Referencias Bibliográficas**

Badano R, Homar A. (1999) *Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo en la provincia de Entre Ríos*. Cuadernos para hacer y pensar. Serie Investigación.

Daniel C. (2013) *Números públicos: Las estadísticas en Argentina (1990-2010)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Eichelbaum de Babini A. M. (1988). *El análisis secundario en la investigación educacional*. En: IV Simposio Interdisciplinario sobre Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Corrientes.

Eichelbaum de Babini A. M. (1989). *El problema de la selección, definición, uso y elaboración de indicadores educativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.

Eichelbaum de Babini A. M. (1995). *La medición de la educación de las unidades sociales*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación. Disponible en: <http://www.educ.ar>

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, pp. 47-69. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Consultado en diciembre de 2014.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DINIECE. *Sistema Nacional de Indicadores Educativo. Manual Metodológico*. Argentina. Disponible en: <http://dinice.me.gov.ar>. Sendón M. A. (2008): Tasa de repitencia en el nivel secundario: variación 1996/7 - 2006/7. Disponible en: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Tasa-de-repitencia-en-el-nivel-secundario>

Sirvent, M. T; Llosa, S., Toubes, A., & Santos, H. (2001). “La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina”. En *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO*, (18), 22-34. Recuperando el 30703/2014 en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n1a03>.

# EL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO ACADÉMICO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS: EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN DE UNA DÉCADA

M. Lucchese, L. Novella, M. S. Burrone,  
A. Antuña, S. Trucchia, A. Bolatti,  
D. Romero, V. Traverso, M. J. Güizzo,  
M. Olivero, A. Piccone, J. Enders ,  
A. Fernández <sup>(129)</sup>

## Contextualización del Programa de Mejoramiento Académico.

La vida académica en la Educación Superior exige a los estudiantes la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje. La preocupación por la variedad de situaciones de los grupos que comienzan los estudios superiores, implicó asumir desde la universidad un papel comprometido con la situación, ya que los aspirantes construyen una transición a un mundo nuevo, diferente e inexplorado que provoca dificultades.

La Universidad Nacional de Córdoba frente a esta preocupación emitió la Resolución 334/90 que, junto a la 352/91 del mismo año del Honorable Consejo Superior, conformaron los cursos y ciclos de ingreso en sus diferentes unidades académicas. La Facultad de Ciencias Médicas para contribuir a este proceso formativo de los futuros profesionales en el área de la salud, propuso en el año 2000 la creación del Departamento de Admisión de la Facultad de Ciencias Médicas, con los siguientes objetivos:

- Generar un espacio académico de mayor especificidad que favorezca el tratamiento de las problemáticas relacionadas con la inserción académica universitaria, creando un Ciclo de Nivelación homogéneo para todas las Carreras de la Facultad de Ciencias Médicas.
- Coordinar sistemáticamente los proyectos del Ciclo de Nivelación de las diferentes Escuelas de la Facultad de Ciencias Médicas, a fin de promover la calidad de los mismos, la nivelación de los ingresantes en conocimientos básicos y necesarios para la formación de profesionales de la salud y la equidad en la selección de los ingresantes a las diversas carreras de la Facultad.
- Mejorar las acciones de seguimiento y evaluación del Ciclo de Nivelación para favorecer la calidad académica.
- Coordinar acciones tendientes a dar respuesta a los problemas detectados en la lectocomprensión, resolución de problemas y producción de textos.
- Promover la implementación de estrategias de Orientación Vocacional a los fines de posibilitar la correcta elección de la carrera.
- Servir de espacio de intercambio académico y de experiencias para los coordinadores de las Escuelas de la Facultad de Ciencias Médicas, de manera de contribuir al mejoramiento sostenido del Ciclo.

---

<sup>129</sup> Departamento de Admisión, Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba

- Participar activamente en las acciones que a los fines de la articulación con la escuela media desarrolle la Universidad Nacional de Córdoba.

Asimismo, como parte de este proceso se genera el Programa de Mejoramiento Académico (2001), el cual surge como propuesta de innovación educativa para los Ciclos de Nivelación de las carreras de la Facultad de Ciencias Médicas. Desde entonces, el programa cuenta no sólo con el apoyo de los docentes del Departamento sino que está sostenido y enriquecido con el apoyo y las iniciativas de las autoridades institucionales de la Facultad.

## **El Programa de Mejoramiento Académico: un abordaje de las acciones implementadas**

### **1) Articulación con la Escuela Media**

Para la Facultad de Ciencias Médicas, el proceso de articulación con la Escuela Media tuvo sus inicios en el año 2001, cuando el Departamento de Admisión comienza a trabajar temáticas vinculadas a los contenidos de las disciplinas Biología, Química y Física en el Nivel Medio, ya que son las requeridas para el ingreso de las siete carreras que en ella se dictan (Enfermería, Kinesiología y Fisioterapia, Nutrición, Técnicos de Laboratorio, Bioimágenes, Fonoaudiología y Medicina). Esta preocupación promovió contactos espontáneos y esporádicos con diferentes instituciones, desde conversaciones puntuales hasta compartir necesidades. Esto definió un camino que de manera paulatina se convirtió en un proyecto conjunto, a partir de reconocer que las diferentes instituciones pueden beneficiarse de esta iniciativa.

Esta conjunción de cambios –profundos e implementados en lapsos relativamente cortos- motivó, en palabras de los mismos docentes, fuertes presiones sobre su rol así como también sobre los contenidos a enseñar. Los docentes de la Facultad de Ciencias Médicas, reconocen en los ingresantes a las carreras, una diversidad considerable en la profundidad y complejidad de los aprendizajes de las Ciencias Naturales, que indudablemente repercute en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **2) Lectocomprensión**

Debido a la necesidad de diseñar estrategias que ayuden a superar las dificultades en lectocomprensión de los aspirantes a los estudios universitarios, los docentes del Dpto. de Admisión participaron de la propuesta interinstitucional sobre mejoramiento de estrategias de lectocomprensión y aprendizaje autónomo, promovido por la UNC. Posteriormente se incorpora la lectocomprensión articulada con los contenidos de las disciplinas específicas, con la intención de desarrollar una introducción a la alfabetización académica universitaria. Se propone favorecer en los estudiantes la construcción de estrategias para la comprensión e interpretación de textos académicos, lo que aspira a constituirse en un espacio de intercambio de experiencias aplicables a diferentes Ejes Temáticos, de esta forma se aporta a la reflexión sobre la vivencia del paso de la escuela media a la universidad.

### **3) Orientación Vocacional**

El problema de la orientación vocacional ocupa un lugar destacado entre los temas de debate de los especialistas en educación y trabajo en el mundo actual. Las profundas transformaciones ocurridas en la estructura económica y social impactan en la vida de los jóvenes, convirtiéndose en una temática relevante en la sociedad contemporánea.

La elección vocacional para los aspirantes a la carrera de medicina de la FCM - UNC, en la mayoría de los casos no representa un tema de conflicto de acuerdo a la investigación realizada desde el Dpto. de Admisión (Stabile C, tesis doctoral), no obstante con la finalidad de apoyar la orientación vocacional de los aspirantes se efectúan visitas guiadas a los Hospitales Universitarios (Hospital Nacional de Clínicas y Maternidad Nacional).

Por otra parte, la participación de los Secretarios de la Facultad de Ciencias Médicas -en diferentes instancias del Ciclo de Nivelación- contribuye al acercamiento de los estudiantes a las características de la vida profesional, de esta forma se espera orientar a los aspirantes acerca de los diferentes ámbitos de práctica profesional.

### **4) Ampliación geográfica del dictado del ciclo de nivelación para la carrera de Medicina**

Desde hace más de una década, se instala a nivel de los ciclos de nivelación la preocupación en torno a la heterogeneidad de los grupos que inician sus estudios superiores, planteada en términos de disparidad de niveles en el empleo de estrategias de aprendizaje y dominio de conocimientos mínimos. Esto implicó ampliar la carga horaria del dictado del Ciclo de Nivelación para la carrera de Medicina desde agosto del año previo al ingreso y el dictado del ciclo de nivelación en áreas geográficas de donde proceden los jóvenes aspirantes; decisión que se sostiene en el análisis efectuado por la comunidad académica de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC, posibilitando el acercamiento de la Universidad a la comunidad.

### **5) Ámbito Virtual de Comunicación Interactiva**

El Ámbito Virtual de Comunicación Interactiva surge como una necesidad de avance a partir del diagnóstico académico efectuado en los primeros años de implementación de los Ciclos de Nivelación. Particularmente para la carrera de Medicina el dictado del Ciclo de Nivelación estuvo estructurado, desde el 2001 al 2004, con actividades teórico prácticas y de consultas desarrolladas durante los meses de febrero y marzo del año correspondiente. En este contexto, se incorporaron desde el año 2004, actividades a partir del mes de agosto del año anterior al Ciclo correspondiente, con toda la información necesaria disponible en la página Web del Departamento de Admisión.

Este espacio brinda apoyo por parte del docente en actividades de tutorización, y plantea un trabajo entre agentes del campo pedagógico e informático, ayudantes alumnos y docentes, que requiere de aportes de la didáctica, de la tecnología y del aprendizaje autónomo. Los módulos diseñados corresponden a Pautas Generales, Física, Química, Biología e Introducción al Estudio de la Medicina. Las actividades de apoyo docente se concretan a través de una plataforma virtual donde los alumnos acceden a material teórico, ejercitaciones, simulaciones de situaciones problemáticas y autoevaluaciones.

## **6) Devolución y comunicación de los resultados del examen**

El acceso de los estudiantes a la revisión del examen en forma colectiva y/o también personalizada, según lo requiera el estudiante, con la finalidad de identificar las dificultades que no le permitieron acceder a la resolución correcta del mismo. En algunos casos, a partir de esta instancia, se proponen acciones tendientes a orientar el abordaje de los contenidos, a corregir dificultades de aprendizaje y acompañamiento a través de tutorías.

## **7) Apoyo y acompañamiento paulatino y progresivo de los estudiantes**

Se propone la profundización del apoyo y el acompañamiento, en términos de contribuir en la construcción de su ámbito educativo. Por un lado, la contribución se orienta al conocimiento (o proceso de alfabetización académica), y por otro en las formas particulares de socialización de la institución. En este sentido, la transición de los aspirantes hacia una nueva institución implica un proceso de aprendizaje, que requiere profundización de algunas acciones pedagógicas como consultas, tutorías de los contenidos específicos y su modalidad de estudio, acompañamiento en los procesos adaptativos (o de inserción social) a la vida universitaria, sostenimiento de la gradualidad de los aprendizajes y seguimiento de los estudiantes en la carrera para favorecer la permanencia y egreso.

Al respecto, y con el objetivo de acompañar y facilitar la adaptación de los alumnos a las exigencias académicas de la educación superior, durante los primeros años de cursado de la carrera, desde el Dpto. de Admisión, se realizó el análisis de factores asociados al rendimiento académico en estudiantes del Ciclo Básico de la carrera de Medicina, a partir del cual se observó que el perfil de los estudiantes, se asocia con características específicas que, a su vez, actúan como factores facilitadores y/o obstaculizadores según sea su rendimiento académico Muy Bueno-Bueno (MB/B) o Regular-Insuficiente (R/I). Así, la percepción de contar con recursos para resolver y afrontar situaciones imprevistas, la persistencia en el logro de sus metas, una adecuada dedicación al estudio y participación activa en clase, presente en los alumnos con rendimiento académico MB/B, actúan como factores facilitadores para un buen rendimiento académico. En tanto que los problemas personales, las preocupaciones que les genera dar un examen y la sobrecarga de trabajos académicos, actuarían como factores obstaculizadores de un buen desempeño académico.

Los alumnos con rendimiento académico R/I refieren percepciones de poca dedicación al estudio, pobres habilidades de estudio, dificultades de adaptación a la vida universitaria, como así también dificultades para persistir en las metas propuestas, las cuales, a su vez, actuarían como factores obstaculizadores del desempeño académico. (Trucchia S, tesis doctoral). Atendiendo las características personales y académicas de los estudiantes que se insertan en el contexto universitario actual, se podrán desarrollar estrategias de intervención destinadas a mejorar y potenciar los logros para un desempeño satisfactorio y mejorar la calidad de la permanencia en la carrera. (Artunduaga Murillo, 2008; Arias Carbonell et al, 2011).

## **8) Desarrollo profesional de los docentes**

Articulado con la investigación-acción, se refiere al trabajo que hacen los profesores tanto por las condiciones internas y externas de la institución educativa. Remite a todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y



conocimientos profesionales, con la intención de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. (Imbernon, 2013).

### **9) La participación de los Ayudantes-Alumnos: una estrategia de formación y colaboración en procesos de enseñanza**

La formación de ayudantes alumnos es entendida como un espacio que afianza el estudio del alumno, el aprendizaje autónomo y la participación en grupos de trabajo académico. Como una característica esencial del aprendizaje en la universidad, los ayudantes alumnos constituyen un nexo especial entre docentes y alumnos. Reconociendo la particular importancia que cobra este nexo entre docentes y aspirantes, desde el Departamento de Admisión, se promueve la participación de los ayudantes alumnos en actividades específicas y pedagógicas con los expertos en diferentes campos del conocimiento y en el desarrollo de proyectos de investigación. Así, el ayudante alumno es un articulador entre los alumnos ingresantes y el docente en el proceso de construcción de conocimiento, dinamizando la participación de los mismos en la construcción progresiva del saber.

### **10) Articulación de procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.**

En este punto se identifica la necesidad de articular los procesos mencionados, en términos de revisar propuestas de enseñanza y evaluación en el marco de un trabajo colaborativo y reflexivo, por profesionales de áreas de conocimiento de la salud y de la educación. Este proceso demanda una ejecución de manera colectiva, un compromiso por parte de los participantes y resignificación de las prácticas educativas. Se reconoce la importancia de la estrategia de retroalimentación entre el diseño de propuestas del Ciclo de Nivelación y su puesta en práctica, la identificación de decisiones de la enseñanza en contextos específicos, su vinculación con la evaluación y la identificación de modalidades específicas de abordaje de la problemática educativa en tanto sujetos con trayectorias particulares en un contexto institucional.

### **11) Investigación educativa**

Desde el Departamento de Admisión se desarrolla un proyecto de investigación educativa, subsidiado por SECyT-UNC desde el año 2011 a la actualidad, se refiere a la indagación, análisis y revisión de los procesos de enseñanza y evaluación en los ciclos de nivelación de la Facultad de Ciencias Médicas, en el cual participan docentes, ayudantes-alumnos y coordinadores de los ciclos de nivelación. En el ámbito del Dpto. de Admisión se desarrollaron además dos tesis doctorales, una referida a la temática de la orientación vocacional, y la otra respecto a la temática de los factores asociados al rendimiento académico de los alumnos de la carrera de medicina. Se presentaron trabajos en jornadas, congresos y se efectuaron publicaciones vinculadas a evaluación y rendimiento académico de los estudiantes de los Ciclos de Nivelación, articulación de los procesos de enseñanza y evaluación en los ciclos de nivelación, patrones emergentes a partir de la valoración efectuada por docentes y estudiantes, validez predictiva del examen de ingreso a la carrera de medicina de la Facultad de Ciencias Médicas, entre otros.

## **12) Experiencias de acompañamiento y asesoramiento vinculados a procesos de evaluación en instituciones de la comunidad.**

En relación a este punto, se acompaña y asesora a instituciones educativas y gubernamentales en el apoyo a la elaboración de instrumentos de evaluación en situaciones específicas, aportando la experiencia y formación construida en el Departamento de Admisión.

### **La evaluación de la implementación: una construcción que promueve la reflexión e identifica resultados**

En relación a la propuesta de estos diez años, se configura una evaluación orientada a la mejora, con eje en la atención a las problemáticas vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de procesos evaluativos de Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

La evaluación de un programa es proceso para generar formas de comprensión sobre una intervención, en el sentido de utilizar la intervención como una instancia crítica para mejorar los procesos educativos, implica una plataforma de diálogo entre los involucrados en una doble finalidad: por una parte, trata de generar comprensión del programa y por otra mejorar la calidad del mismo (Santos Guerra, 1993) En este sentido, el juicio de valor que surge de la evaluación se sostiene en el diálogo, la discusión y reflexión compartida de los implicados en relación al programa en su contexto, sobre las intenciones educativa y los efectos que genera (Santos Guerra). De este modo, la participación de docentes, ayudantes-alumnos, asesor pedagógico y dirección del Departamento se conformó a través de sesiones de trabajo, en una dinámica sostenida en la investigación- acción, desde el modelo Lewin (Elliot, 2000), que establece los siguientes aspectos:

- Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
- Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
- Implantación y evaluación de las estrategias de acción y
- Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción).

Desde la investigación-acción y considerando a Imbernón (2011) en relación al desarrollo profesional se reconoce que en este proceso, se articula la reflexión sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad y el intercambio de experiencias entre iguales. Se trata de la construcción de un ámbito de trabajo caracterizado por la diversidad de trayectorias profesionales y objetos de conocimientos, que demanda procesos de diferenciación y articulación en torno a diferentes campos de conocimientos: el específico, el didáctico, el de investigación y el institucional. En este sentido, se reconoce una trama que tensiona y articula dichos campos, a la vez que se conforma en un marco de referencia para la reflexión y toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de la enseñanza. Así, la evaluación de la implementación, se transforma en una estrategia flexible que ahonda en diferentes propósitos cuya finalidad, en este caso, se focaliza en la formación de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes.

De este proceso construido y sostenido colectivamente, se reconocen logros y se identifican dificultades:

## **Logros:**

- Caracterización de los procesos de enseñanza y de evaluación de los Ciclos de Nivelación y validación de un instrumento que permitió establecer aspectos comunes entre los Ciclos de Nivelación.
- Reconocimiento de un trabajo colectivo en la construcción de problemáticas comunes respecto a la enseñanza y evaluación, a partir de las propias preocupaciones y de la reflexión con otros.
- Articulación entre la formación pedagógica y específica, en términos de promover ayudas a los estudiantes en la gestión del aprendizaje, contribuir al desarrollo de las temáticas en forma comprensiva y analizar las formas de enseñar.
- Reconocimiento de la importancia de la estrategia de retroalimentación entre el diseño del Ciclo de Nivelación y su puesta en práctica, en la identificación de decisiones de la enseñanza en contextos específicos y su vinculación con la evaluación.
- Trabajo interdisciplinario entre los ejes temáticos, posibilita consensuar criterios e integrar contenidos.
- Investigación-acción como una modalidad para el desarrollo profesional. Considerar a la investigación-acción como modalidad de trabajo implicó instalar maneras diferentes de efectuar la docencia universitaria, porque requiere un trabajo reflexivo y conduce, en este caso, a una revisión de las actividades de enseñanza de objetos específicos en un contexto particular como es el proceso de admisión a las carreras

## **Dificultades**

- En relación a los procesos de producción del grupo, si bien se desarrollan estrategias que promueven la articulación de la investigación con la publicación de los procesos o resultados, aún es un aspecto a continuar trabajando entre los integrantes. Asimismo, se reconoce la necesidad de profundizar en los procesos de investigación-acción en articulación con la docencia en pos de construir una práctica docente reflexiva.

## **Referencias Bibliográficas**

Arias Carbonel M, Ábalos E, Sánchez N. Rendimiento académico de estudiantes de Medicina en la asignatura Morfofisiología Humana I. MEDISAN. 2011; 15 (8):1107-1112.

Artunduaga Murillo M. Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. Métodos de investigación y diagnóstico en educación (MIDE). Universidad Complutense de Madrid, España. 2008.

Elliott, J. La investigación-acción en educación: Ediciones Morata. 1990.

Imbernon Muñoz F, Canto Herrera P J. La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. Sinéctica n.41, pp.2-12. 2013

Santos Guerra M A. La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Cap. II Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Universidad de Málaga, España.1993.



# SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DO RIO GRANDE DO SUL: OLHARES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Maria Goreti Farias Machado<sup>130</sup>  
Calinca Jordânia Pergher<sup>131</sup>

Criado pelo Decreto Estadual de Nº 48.744, de 28 de dezembro de 2011 o Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Rio Grande do Sul (SEAP/RS) foi uma das ações previstas no Programa de Governo em vigência no Estado nos anos de 2011-2014. Este programa tinha como uma de suas grandes diretrizes a “Democratização e Qualidade do Ensino com Cidadania” e, entre suas ações, que buscavam concretizar a diretriz exposta, propõe o SEAP/RS, um sistema de avaliação própria que, conforme preconiza o artigo 2º do Decreto de sua criação, se propôs a tornar-se uma política pública de Estado com caráter,

sistêmico e com foco nas instituições e nas pessoas que atuam nas escolas fornecendo análises abrangentes das dimensões, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos, responsabilidades sociais das diferentes instâncias e equipamentos públicos da educação estadual. (RIO GRANDE DO SUL. DEC. EST. Nº 48.744/2011. Art. 2º).

O SEAP/RS foi idealizado contendo seis dimensões e 50 indicadores com respectivos descritores. A saber, as seis dimensões são: Dimensão 1 – Gestão Institucional; Dimensão 2 – Espaço Físico da Instituição; Dimensão 3 – Organização e Ambiente de Trabalho; Dimensão 4 – Condições de Acesso, Permanência e Sucesso na Escola; Dimensão 5 – Formação dos Profissionais da Educação; Dimensão 6 – Práticas Pedagógicas e de Avaliação. Segundo, consta no Caderno 3 do SEAP/RS, a implementação do mesmo consistiria em que escolas estaduais, Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e o órgão central da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) efetivassem “uma reflexão sobre as ações e condições sob as quais está sendo desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem na Rede Estadual de Ensino.” (RIO GRANDE DO SUL, Caderno 3. 2014 , p. 05)

A implementação do sistema de avaliação, que trouxe em sua metodologia o caráter participativo, ocorreu sistemática e ininterruptamente nos anos de 2012, 2013 e 2014. No ano de 2015 um novo governo assume no Estado, e com a mudança de partido político, contíguo incidiu uma mudança de plano de governo, e por consequência de foco de ações na área da educação, e de descontinuidade na política educacional, questão está que tem sido uma constante no Estado do Rio Grande do Sul nas últimas décadas.

O presente artigo analisa a dimensão cinco do Caderno de avaliação três do SEAP, relativo às Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Esta dimensão trata da “Formação dos Profissionais da Educação”. São 30 as Coordenadorias Regionais de Educação e todas responderam a avaliação/diagnóstico no período de 2012-2014. Esta dimensão possui dois indicadores (46 e 47) que tratam respectivamente, da formação continuada dos assessores e servidores das Coordenadorias e das escolas de sua

---

<sup>130</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<sup>131</sup> - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

jurisdição e da participação de assessores e servidores da CRE em encontros de qualificação. Nosso propósito foi de examinarmos qualitativamente as pontuações e respostas destes indicadores.

O estudo utiliza da abordagem qualitativa e de análise de política pública. A abordagem qualitativa, em estudos dessa natureza, permite que se trabalhe com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores, busca respostas que nem sempre são quantificadas. Minayo (2001). Ao se discutir a temática da formação continuada, torna-se possível quantificar alguns aspectos, entretanto a subjetividade do tema igualmente exige uma análise qualitativa que observe o conjunto de elementos que permeiam as condições de oferta dessa formação, direcionando a análise para observar as pontuações juntamente com o conteúdo das justificativas de cada indicador, foi nas justificativas que as CREs expressaram os motivos que as fizeram escolher determinada pontuação. Nesse sentido, ao realizar esse trabalho se está analisando uma política no tocante a uma de suas fases, a avaliação.

### **Delineamento Teórico**

A avaliação é uma das etapas do ciclo das políticas<sup>132</sup>. Nas últimas décadas é tema recorrente na análise de políticas públicas. Na educação as avaliações estão relacionadas a verificação da qualidade de ensino e a utilização dos resultados como insumo para a realização do planejamento com vistas a melhoria da qualidade. Todavia, os diversos modelos de avaliação da educação existentes no Brasil caracterizam-se por ser avaliações diagnósticas, de larga escala em que, de modo geral, o indicador de aferição é o resultado do desempenho de alunos, sem maiores consequências quanto ao uso desses resultados ou com consequências nem sempre favoráveis a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Bonamino e Souza (2012) identificam três gerações de avaliações da educação em larga escala do Brasil que embora se sucedendo, coexistem no âmbito das redes de ensino. De acordo com as autoras a primeira geração enfatiza a avaliação diagnóstica sem atribuição de consequências diretas, servem apenas para acompanhar a evolução da qualidade da educação; A segunda geração contempla a divulgação dos resultados e a devolução para as escolas sem atribuição de consequências. Na terceira geração, as avaliações atribuem consequências de responsabilização e podem conter sanções ou recompensas em razão dos resultados obtidos pelos alunos.

Estas tipologias de avaliação não contemplam outros elementos que interferem na qualidade do ensino como apontado por Belloni (1999). Para a autora, a avaliação institucional é complexa e envolve diversos elementos e atributos de diferentes concepções ideológicas. A autora entende por avaliação institucional "o processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição" (1999, p 40) Para esta autora isso objetiva o autoconhecimento e a tomada de decisão e possibilita melhorar e aperfeiçoar as políticas.

Elementos como condições de infraestruturas das instituições, remuneração dos profissionais da educação e formação inicial e continuada desses profissionais não se constituem como indicadores da maior parte das avaliações institucionais no Brasil.

Silva e Machado ressaltam que as avaliações de larga escala

[..] são avaliações baseadas em provas que avaliam competências e habilidades dos estudantes, muitas vezes sem levar em conta outros atributos necessários para conhecer a realidade das condições de oferta educacional. [...]. Pouco se discute acerca de diagnósticos

---

<sup>132</sup> Abordagem formulada por Ball e colaboradores, (1992).

com o objetivo de monitorar ações e políticas visando o aperfeiçoamento das práticas e de subsídio ao planejamento. (SILVA E MACHADO, 2015, p.2).

Belloni (1999) reforça ainda que a avaliação institucional pode tornar-se instrumento para o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, tanto das escolas quanto dos sistemas educacionais ao identificar fatores que interferem no cumprimento das funções institucionais (p.38).

A autora afirma que:

[...] é possível desenvolver uma sistemática de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação - isto é, do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional- com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada e comprometida com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade em uma sociedade realmente democrática (BELLONI, 1999, p. 36).

No Rio Grande do Sul a experiência do SEAP, implantada em 2012, se apresenta como uma tipologia diferenciada das já conhecidas avaliações de larga escola. Trata-se de uma avaliação institucional participativa que envolveu os protagonistas da Rede Estadual de Ensino, nas três instâncias da educação: Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e as escolas.

Outro destaque deste sistema de avaliação é o fato de o mesmo realizar o diagnóstico em diferentes dimensões que, segundo seus idealizadores, possibilitarão “realizar uma reflexão sobre as ações e condições sob as quais está sendo desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem na Rede Estadual” (RIO GRANDE DO SUL, Caderno de Avaliação Nº 3, 2014, p.5). A dimensão cinco, objeto deste estudo, leva em conta que os profissionais que atuam na gestão da educação, em especial, os que atuam nos órgãos centrais da gestão da educação, têm sob sua responsabilidade o apoio técnico pedagógico e administrativo às escolas da rede escolar. Portanto, a formação continuada será multiplicada para os demais profissionais da rede escolar.

A formação continuada dos profissionais da educação é elemento essencial para a qualificação do trabalho pedagógico. Para Nóvoa,

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. (NÓVOA, 1992, p.12)

O autor destaca as deficiências e pobreza dos programas de formação continuada sendo necessárias novas maneiras de pensar a formação docente. Para Nóvoa, (1992) as mudanças na educação passam pela formação docente, mudanças nas práticas pedagógicas e investimentos num projeto educativo de escola. Para o autor toda formação encerra um projeto de ação e de transformação. Concebe a escola como um ambiente educativo da formação docente. Ressalta a necessidade de formação que ele denomina de “contínua” referindo-se à formação permanente do professor no ambiente da escola. Para o autor

A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços colectivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação (NÓVOA, 1992, p.19)

## Análise dos dados

Nesse sentido, nossa investigação buscou conhecer a oferta de formação continuada existente na rede estadual e como ela foi avaliada no SEAP/RS. As escolas e as Coordenadorias Regionais de Educação do Rio Grande do Sul têm muito em comum. Mesmo considerando a diversidade das regiões geográficas, as dificuldades educacionais e de formação docente são muito semelhantes levando em conta que são partes de um todo que é a rede estadual de ensino. Os profissionais que atuam nas CREs são professores da rede escolar, na maioria dos casos.

### 1 - O diagnóstico da Dimensão 5 - Formação dos Profissionais da Educação nas Coordenadorias Regionais de Educação - 2012-2014

A dimensão cinco do Caderno 3, que trata da Formação dos profissionais da Educação possui dois indicadores, os quais abrangem à existência de formação continuada dos profissionais da educação; participação destes em encontros de qualificação da educação, assim como socialização e utilização dos aportes teóricos e metodológicos na prática profissional.

O gráfico 1 a seguir mostra a densidade das pontuações<sup>133</sup> aferidas pelas Coordenadorias na Dimensão 5, relativas aos três anos do ciclo (2012,2013 e 2014), considerando os indicadores e respectivos descritores dos mesmos previstos no Caderno de diagnóstico número 3.

A dimensão 5 possui dois indicadores que deveriam ser respondidos pelas trinta CREs, totalizando 60 respostas possíveis (N). Em 2012 foram 58 respostas, em 2013 59 e em 2014 60 respostas. Os dados apontam que a média da pontuação desta dimensão aumentou de modo pouco significativo passando de 3,26 no ano de 2012 para 3,72 no ano de 2014. A densidade de pontuações mais altas, considerada *situação muito boa ou excelente* melhorou significativamente de 2012 para 2013/2014. Em 2012 o somatório das pontuações 4 e 5 atingiu 39,7% das CREs, enquanto em 2013 atingiu 52,6% e, em 2014, atingiu 65%. Se for levada em conta também a pontuação correspondente a *situação boa* a diferença é ainda mais significativa a densidade das pontuações entre 2012 (77,6%), 2013 (88,2) e 2014(90%). É possível afirmar que no conjunto das Coordenadorias a oferta de formação continuada em 2013 e 2014 foi considerando

---

<sup>133</sup> De acordo com informações do Caderno 3, As pontuações retratarão as cinco (5) seguintes e diferentes graduações:

**Valor 5** – Pontuação que indica, por meio do Descritor, a *situação excelente* na existência objetiva do indicador.

**Valor 4** – Pontuação que indica, por meio do Descritor, a *situação muito boa* na existência objetiva do indicador.

**Valor 3** – Pontuação que indica, por meio do Descritor, a *situação boa* na existência objetiva do indicador.

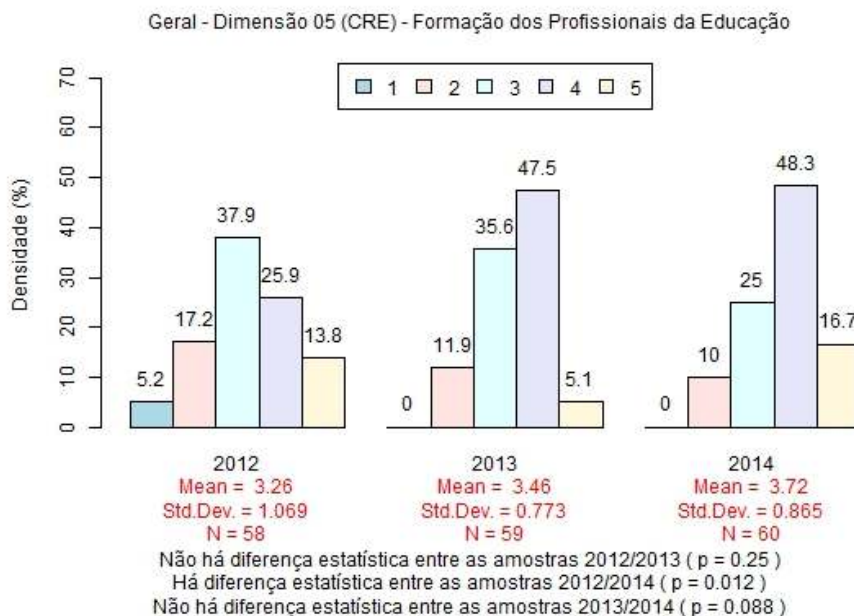
**Valor 2** – Pontuação que indica, por meio do Descritor, a *situação precária* na existência objetiva do indicador.

**Valor 1** – Pontuação que indica, por meio do Descritor, a *situação crítica* na existência objetiva do indicador.

**NSA (Não se aplica)** – Situação em que não existe possibilidade de avaliar, por não se aplicar à CRE.



muito boa pelos profissionais que atuam nas CREs, refletindo uma melhora importante se comparada a 2012.



**Gráfico 1** – Gráficos Consolidados da Dimensão 5: Formação dos Profissionais da Educação - Instrumento da CRE – 2012, 2013 e 2014

**Fonte:** SEAP/RS - dados de 2012, 2013 e 2014.

### 1.1 Análises dos Indicadores da Dimensão 5

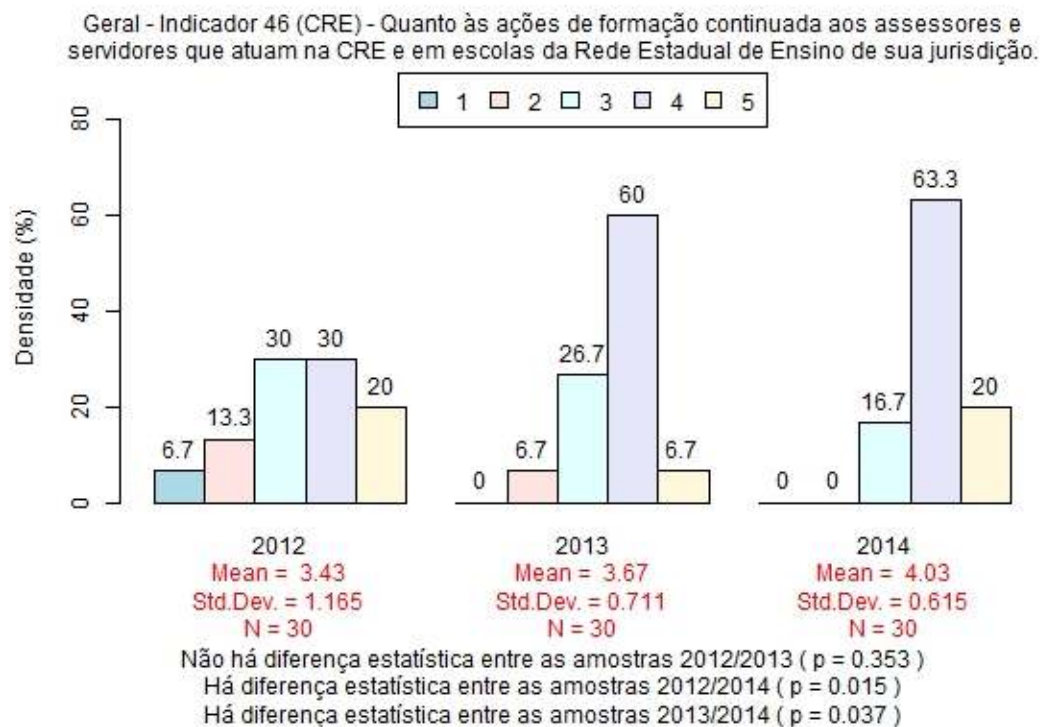
**Indicador 46** - Quanto às ações de formação continuada aos assessores e servidores que atuam na Coordenadoria Regional de Educação e em escolas da Rede Estadual de Ensino de sua jurisdição.

Na pontuação atribuída a cada um dos indicadores os respondentes justificavam a pontuação o que possibilita ter mais clareza da intenção ao atribuir o valor. O indicador foi respondido pelas 30 Coordenadorias e apresentou média de pontuação que gradativamente melhorou ao longo do ciclo de avaliação. A média de pontuação passou de 3,43 no ano de 2012 para 4,04 no ano de 2014. Considerando a densidade de pontuação também melhorou ao comparar os três anos do ciclo. O somatório das pontuações que consideram a situação muito boa e excelente foi de 50% em 2012, de 66,7% em 2013 e 83,3% em 2014. Destaca-se que em 2014 não houve pontuações inferior a três (situação boa) e já em 2013 apenas 6,7 das% das CREs pontuaram dois e nenhuma pontuou um.

Analisando as justificativas das pontuações apresentadas pelas CRE nos três anos foi possível identificar os limites que ainda persistem na oferta de formação.

- Descontinuidade e insuficiência das formações oferecidas
- As formações não são abrangentes a todos os setores da CRE. Há priorização do pedagógico em detrimento do administrativo e financeiro (na CRE e nas escolas)
- O foco das formações muitas vezes é voltado aos programas específicos do Governo Federal
- Falta de socialização dos participantes dos encontros com os demais colegas

- Falta de interesse de determinados servidores em participar quando ofertado



**Gráfico 2** – Gráficos de Preenchimento do Indicador 46

Fonte: SEAP/RS - dados de 2012, 2013 e 2014.

Em 2014 o diagnóstico realizado pelas Coordenadorias apontou melhora importante em relação aos anos anteriores, especialmente na oferta de formação, tanto para escolas quanto para as CREs. Os limites apontados nas justificativas podem ser superados com a ampliação da tipologia das formações e com maior abrangência dos setores ainda não contemplados.

**Indicador 47** – Quanto à participação de assessores e servidores da Coordenadoria Regional de Educação em encontros de qualificação da educação, com socialização e utilização dos aportes teóricos e metodológicos na prática profissional.

Este indicador foi respondido, pelas 30 CREs apenas no último ano da avaliação em 2014. Nos anos de 2012 e 2013, respectivamente, 28 CREs e 29 CREs pontuaram na avaliação. Entretanto, em 2012 e 2013 mesmo as CREs que escolheram a pontuação 0 (Não se Aplica) justificativas essa escolha.

Pode-se observar que a média da pontuação sobe de 3,07 em 2012 para 3,4 em 2014. O aumento da média se deve ao aumento das pontuações que designam situação *excelente* ou  *muito boa*, a soma das pontuações 4 e 5. Em 2012 o resultado da adição dessas pontuações foi de 28,5%, em 2013 aumenta para 37,9% e em 2014 chega a 43,6%. A que se considerar que as pontuações 3 e 4 que significam, respectivamente, a situação *precária* e *boa*, se somadas constituem uma apropriada fatia das respostas. Em 2012 representavam 67,8% das respostas, em 2014 diminuem para 53,3%, mesmo com essa redução apresentam um quadro de que mais de 50% das Coordenadorias avaliam que a sua participação em encontros de qualificação existe, mas não envolve todos os servidores, ou ainda envolve apenas alguns. A pontuação 1, que representa situação *crítica*, só aparece no ano de 2012 com um percentual baixo.

Geral - Indicador 47 (CRE) - Quanto à participação de assessores e servidores da CRE em encontros de qualificação da educação, com socialização e utilização dos aportes teóricos e metodológicos na prática profissional.



Não há diferença estatística entre as amostras 2012/2013 (  $p = 0.462$  )  
 Não há diferença estatística entre as amostras 2012/2014 (  $p = 0.196$  )  
 Não há diferença estatística entre as amostras 2013/2014 (  $p = 0.493$  )

**Gráfico 3** – Gráficos de Preenchimento do Indicador 47

Fonte: SEAP/RS - dados de 2012, 2013 e 2014.

O conteúdo das justificativas desse indicador, nos três anos analisados, exprime que existe a oferta de encontros de qualificação para os assessores e servidores das coordenadorias, contudo foram apresentados nas justificativas alguns limitadores e algumas sugestões para qualificar esse processo de formação.

- Nem todos os setores das CREs participaram dos encontros de qualificação.
- A socialização entre os setores, pelos motivos como a falta de tempo, de divulgação e excesso de demandas dos assessores, muitas vezes não ocorriam, ou ocorriam de forma não organizada e não sistematizada.
- As formações, geralmente, tinham foco em algumas áreas (pedagógico) em detrimento de outras (Recursos humanos e administrativo).

Algumas sugestões foram apontadas pelas próprias CREs em suas justificativas a este indicador e todas elas focaram no processo de qualificação do momento da socialização: a organização, através de metodologias específicas, do processo de socialização, a elaboração de relatórios, a qualificação da comunicação interna e a organização de reuniões micro e macro para a troca de informações entre todos.

## Algumas considerações

Analisando os dois indicadores estudados, suas pontuações e o conteúdo de suas justificativas nos três anos, as similaridades podem ser percebidas, em ambos houve processo ascendente nas pontuações no período avaliado. Em suas justificativas aparecem elementos que se repetem como a dificuldade na socialização das informações e o foco em formações pedagógicas, em detrimento a formações específicas. Este segundo elemento apresentado deixa uma questão posta e que merecerá maior análise em estudo futuros: quais são as concepções de formação continuada dos assessores e servidores da CRE?

A avaliação das coordenadorias do seu processo de formação continuada e das escolas de sua jurisdição, por si só, já é um elemento qualificador das práticas existentes e fornece elementos para planejamento futuro dos processos formativos, a continuidade desse processo sem dúvida permitiria imprimir um novo modo de pensar a política de formação continuada na rede estadual do Rio Grande do Sul, a sua ruptura reforçará mais uma vez a prática de descontinuidade das/dessas políticas educacionais.

## Referências Bibliográficas

BELLOLI, Isaura. **Avaliação Institucional**: um instrumento de democratização da educação. Linhas Críticas, v.5, n.9 jul a dez de 1999.

BONANINO, Alícia. Souza, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em janeiro de 2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 48.744, de 28 de dezembro de 2011**. Institui o Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Estado do Rio Grande do Sul – SEAP/RS, e dá outras providências (publicado no DOE nº 250 de 29 de dezembro de 2011).

\_\_\_\_\_. **Decreto 51.912 de 15 de outubro 2014**. Aprova o Regimento Interno da Secretaria da Educação. DOE nº 200, de 16 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. Sistema Estadual de Avaliação Participativa SEAP/RS – **Cadernos de Avaliação Nº 1** - Roteiro para Avaliação Coletiva das Dimensões Institucional da Coordenadoria Regional de Educação. Porto Alegre: Seduc/RS, outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. Sistema Estadual de Avaliação Participativa SEAP/RS – **Cadernos de Avaliação Nº 3** - Roteiro para Avaliação Coletiva das Dimensões Institucional da Coordenadoria Regional de Educação. Porto Alegre: Seduc/RS, outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. Sistema Estadual de Avaliação Participativa SEAP/RS – **Cadernos de Avaliação Nº 3** - Roteiro para Avaliação Coletiva das Dimensões Institucional da Coordenadoria Regional de Educação. Porto Alegre: Seduc/RS, agosto de 2014.

SILVA, Maria Beatriz Gomes. MACHADO, Maria Goreti Farias. Sistema Estadual de Avaliação Participativa no Rio Grande do Sul: diagnóstico das coordenadorias regionais de educação em 2013. **Políticas Educativas**, v. 9, n. 1, p. 103-120, Santa Maria, 2016.

# LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA COMO POLÍTICA EDUCATIVA CONTRA HEGEMÓNICA

**Bettina Martino**  
**Mariana Castiglia** <sup>(134)</sup>

## **Presentación**

Esta ponencia propone reflexionar sobre la enseñanza de la comunicación social y mediática en las Instituciones Educativas de Nivel Medio (secundario) de Mendoza, Argentina.<sup>135</sup>

Nos resulta importante expresar que pensamos en la comunicación en la escuela como mucho más que un conjunto de contenidos a ser dictados o de prácticas a desarrollar. Más bien la entendemos como parte de una política pública educativa comprometida con la construcción de ciudadanía comunicativa frente a la omnipresencia de los medios como componentes cruciales de nuestra vida social y nuestras estructuras relacionales, en tanto proponen y proveen representaciones del mundo de manera insistente e incesante, sentidos de la experiencia y formas de relación con los otros cercanos y lejanos; la concebimos como una posibilidad de poner en cuestión órdenes de representación dominantes y de analizar las relaciones de poder, los intereses y las ideologías que operan en lo real y que sustentan dichas representaciones, en vistas a una mayor democratización del derecho a la comunicación. Sin esta amplia comprensión, estaríamos simplemente "iniciando" a cientos de jóvenes en un lenguaje teórico carente de sentido para ellos, o poniéndolos a reproducir acríticamente formatos y géneros de los medios hegemónicos o bien, a analizar estereotipos presentes en los mensajes mediáticos sin cuestionar la realidad que los hace posibles. Y todo esto, en un proceso en el que los y las docentes son portadores de la autoridad para juzgar el "gusto" o validar los consumos culturales de sus alumnos y alumnas.

A través de dicha investigación pretendemos aproximarnos a una reconstrucción de las representaciones sociales que poseen los docentes de la materia Comunicación Social<sup>136</sup> acerca de qué es y cómo se forman espectadores críticos, en la medida en que el diseño curricular se propone este objetivo como una de sus metas centrales. Asimismo, conocer cuáles son las estrategias que despliegan en el aula para alcanzarlo.

## **Enfoque teórico**

La educación mediática constituye un campo de estudios y un ámbito de acción a nivel mundial. Si bien es posible distinguir perspectivas diferentes dentro de ese amplio territorio, en todas ellas se reconoce el poder que los medios de comunicación

---

<sup>134</sup> Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - Universidad Nacional de Cuyo.

<sup>135</sup> La misma es resultado del proyecto de investigación "Representaciones docentes sobre la formación del pensamiento crítico y prácticas áulicas en la Educación Mediática" de la Universidad Nacional de Cuyo con financiamiento de Proyecto Bienal 2013-2015 de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado, dirigido por la Dra. Nora Llaver y co-dirigido por la Lic. Bettina Martino.

<sup>136</sup> En la provincia de Mendoza, desde el año 1998, se dicta la materia Comunicación Social en la Escuela Secundaria. A diferencia de otras provincias del país, en las que esta materia se encuentra ubicada en los Ciclos Orientados, en Mendoza lo hace además en el Ciclo Básico, con características cercanas a lo que se denomina Alfabetización Mediática y, en algunos casos, Educación Mediática.

ejercen en la determinación de sentidos de la experiencia y en la generación de representaciones del mundo altamente convencionalizadas y estereotipadas.

En este marco, son también diversas las propuestas y la apertura de espacios de formación, formales y no formales, que permiten a las audiencias desarrollar juicios críticos frente a la profusión de mensajes, especialmente muchas de ellas dirigidas a niños, niñas y jóvenes, y también a sus padres y madres.

La educación mediática no es una receta general aplicable de manera global y universal. Cualquier proceso educativo, así como los procesos de alfabetización que son resultado de ellos, son prácticas socialmente construidas que responden a los cambios sociales y culturales y a las élites que controlan las instituciones y sus prácticas.

Por otra parte, el desarrollo teórico de esta área, tanto como sus objetivos y metodologías, implican un entendimiento acabado de los mecanismos por los cuales los medios crean una "realidad de segundo orden" (Silverstone, R. 2010) y las consecuencias que esto supone. Requiere también la comprensión de los procesos sociopolíticos y culturales, tanto como económicos, que posibilitan esta creación, y que son a su vez el contexto de desarrollo de la y mencionada ciudadanía comunicacional.

### **La enseñanza de la comunicación en las Escuelas de Mendoza como política educativa local**

En Mendoza, Argentina, la educación en Comunicación Social se inició en el año 1998 en el sistema educativo formal. La materia fue incluida en un área denominada Comunicación, Arte y Diseño, en el nivel secundario. En aquel entonces se definió la necesidad de los alumnos de "reconocerse como audiencia y como productores de mensajes identificando las mediaciones que se establecen entre la producción y la recepción" (Dirección General de Escuelas, 1998). Aparece la preocupación por el fenómeno de la comunicación masiva y mediática, en el marco del cual se presta atención a los medios en tanto objeto de estudio y se apunta explícitamente a la conformación de un lector crítico. A esto se liga, además, la utilización en forma expresiva y creativa de las herramientas tecnológicas y discursivas de los medios de comunicación para producir discursos propios.

En los considerandos del diseño curricular aparecía expresamente la preocupación por el impacto que los medios ya evidenciaban como agentes de socialización, al nivel de la familia y la escuela, la institucionalidad de los medios y su capacidad para producir sentido y representaciones del mundo fuertemente convencionalizadas así como su posición privilegiada en la construcción de la realidad social pública.

A pesar de algunas diferencias terminológicas, el espacio de Comunicación Social en nuestra Provincia no deja de ser un espacio de alfabetización mediática, en algunos casos, de educación mediática. La apertura y sostenimiento de este espacio constituyó una experiencia pionera: Mendoza fue la única Provincia del país que tomó la enseñanza de la comunicación como materia obligatoria en el ciclo básico de formación de fundamentos y que así la mantiene hasta hoy, a pesar de que no está incluida en los lineamientos que el Ministerio de Educación de la Nación establece para todas las provincias. Esto significó desde un principio la incorporación en la política pública educativa de acciones concretas de educación mediática<sup>137</sup> y, como correlato

---

<sup>137</sup> Tanto la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 como la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual aprobada en 2009, realizan expresas consideraciones acerca de la necesidad de formar consumidores críticos de mensajes, así como de habilitar a los ciudadanos el acceso a los lenguajes de los medios y vías de expresión, facilitando la producción de mensajes propios.

unos años después, la creación de una instancia de formación de formadores: el Profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Cuyo.

### **Problematizaciones acerca de la enseñanza de la comunicación en la escuela**

¿Cuáles son las particularidades de la praxis relativa a la formación de espectadores críticos en el marco de la enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria en Mendoza? Intentaremos responder esta pregunta, que puede ser útil para quienes se interesan en la educación mediática puesto que algunas de las cuestiones relevadas aparecen en otros contextos geográficos que no son estrictamente el de nuestra investigación.<sup>138</sup>

Nuestras aproximaciones resultan de un trabajo cualitativo de análisis del diseño curricular vigente hasta el 2014, de planificaciones y materiales de trabajo en el aula (documentos temáticos, trabajos prácticos, evaluaciones y carpetas de estudiantes) más un conjunto de siete entrevistas exploratorias realizadas a estudiantes de la materia Didáctica Disciplinar del Profesorado en Comunicación, que se desempeñan como profesores en diversas escuelas.

Detallamos, a continuación, algunos aspectos que hemos incluido en nuestros informes de avance que dan respuesta a la pregunta que abre este apartado:

*-Se evidencia, en el diseño curricular, un enfoque que recoge los debates y ejes dominantes en la Carrera de Comunicación Social de la época en que fue elaborado (año 1998).* Se observa una centralidad de los elementos conceptuales de las Teorías de la Comunicación de Masas, que circulaban a través de bibliografía ampliamente consultada y utilizada por las cátedras más relacionadas con las teorías de la comunicación en esa época (Mauro Wolf, 1987, 1994; Miquel Rodrigo Alsina, 1989, 1996; Miquel de Moragas Spá, 1986, 1990), particularmente una mirada en la que se enfatiza la noticia como una construcción y que además distingue elementos, modelos, esquemas de funcionamiento de la comunicación, pero revisitados desde una perspectiva crítica alternativa. De ahí que parte de los contenidos refiera al proceso de comunicación, los tipos y niveles de la comunicación y las características y funciones de los medios. En otro orden, se evidencia también una perspectiva que incluye componentes provenientes de la Semiótica, expresados en contenidos ligados a los lenguajes y discursos de los medios y sus análisis. Cabe destacar que ésta también aparece como un aspecto central en la formación de comunicadores de la época, pero además remite al rol que esta disciplina jugó históricamente en el desarrollo de la Educación Mediática Crítica. Según refiere LenMasterman (1992), la semiótica hizo dos contribuciones muy importantes: por una parte, rompió con la visión de los medios como ventanas al mundo, como espejos de la realidad no problemáticos, e insistió en el papel activo de los medios en la construcción de mensajes y sus niveles de codificación y en la necesidad de analizar esos mensajes como sistemas de signos. De esta manera ayudó a establecer uno de los principios de la educación mediática: el principio de la no-transparencia. Con ello, puso en el centro de la escena el concepto de "representación", la idea de que los medios no trabajan con realidades y que los significados que producen no pueden separarse de las formas en que son expresados;

---

<sup>138</sup> En algunos congresos, como el Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación de la Argentina, e incluso en el último Coloquio Argentino-Brasileño de Comunicación realizado en el marco del Congreso Intercom (Río de Janeiro, 2015) los colegas coincidieron en que mucho de lo aquí descripto reflejaba las situaciones de la educación mediática en relación con sus profesores así como con los espacios en que esta se desarrolla en sus localidades.

por otra parte, otra de sus grandes contribuciones fue desafiar la perspectiva de la educación mediática que establecía y diferenciaba categorías, gustos y valores culturales aceptables o no aceptables. La Semiótica borró de un plumazo estas distinciones. (Masterman, L. 1992)

*-El trabajo en el aula, conforme a las especificaciones del diseño curricular y las planificaciones de los y las docentes, se centra en el discurso periodístico y el publicitario, como forma de alertar sobre la influencia de los medios.* Es sobre estos dos pivotes que se tematiza el problema de los intereses de los medios y su poder, a través de análisis que podríamos llamar "de contenido". Este tipo de abordaje se centra en los medios como productores de información y entretenimiento, pero no se observa la tematización de los medios como productores de audiencias segmentadas que luego serán vendidas a los anunciantes. No se observan, además, actividades que permitan realizar las conexiones necesarias entre ese "análisis de contenido" o de superficie de los mensajes y las relaciones de poder en las que estos mensajes se sustentan y del lugar que ocupamos en ellas, así como tampoco se ponen en cuestión los niveles de mercantilización y las ideologías incrustadas en ellos, más allá de algunas alusiones a título declarativo.

*-Se inicia a los y las estudiantes en una suerte de "glosario" comunicacional, proveniente de recortes heterogéneos del campo disciplinar. A esto se asocia una metodología didáctica que va del concepto a la aplicación/análisis de caso.* El primer cuestionamiento que surge aquí es en la forma de entender la relación entre la teoría y la práctica, como una relación de exterioridad y de aplicabilidad de una a la otra, cuando esta relación es de interioridad: la teoría es parte constitutiva de la práctica, es su recurso de intelección (Luna Cortés, C. 1993). Resulta interesante traer aquí algunas de las apreciaciones del autor que, aunque refieran a la formación de comunicadores sociales, no dejan de ser pertinentes para la problemática que nos atañe:

"La teoría se identifica con el pensar, el entender o el comprender, y la práctica con el hacer material. En el extremo esta concepción extiende el ámbito de lo teórico a cualquier situación educativa de tipo discursivo, independientemente del contenido, referente y orientación del discurso; y reduce lo práctico a la producción de mensajes en laboratorio con el recurso de la tecnología." (Luna Cortés, C. 1993:91)

Y más adelante:

"Colocados en esta posición habremos de reconocer los enormes vacíos que separan la práctica comunicacional, en sus circunstancias y solicitudes cotidianas, de las construcciones teóricas que, como contenidos de aprendizaje, se organizan en nuestros planes de estudio. Basta con preguntar a nuestros estudiantes avanzados o a nuestros egresados cuánto del contenido teórico que enseñamos en nuestros cursos de teoría de la comunicación, sociología de la comunicación, semiótica o filosofía conservan en su acervo cognoscitivo, y cuánto de ello está vivo como recurso eficiente en su práctica, para darnos cuenta de estos vacíos y de la marginación en la que esos contenidos acaban en el proceso de formación y de ejercicio profesional." (Luna Cortés, C. 1993:95)

Si esto funciona así en los estudios de grado, puede pensarse y reflexionarse sobre su utilidad en los programas de educación mediática en jóvenes escolares.

Análisis, comparación, caracterización, reconocimiento, descripción son los procedimentales dominantes que expresan a su vez esta forma de trabajo que va de lo abstracto a lo concreto. Que es válida, es aceptable, pero no es la única. David Buckingham se ha preguntado al respecto si cuando enseñamos teoría, estamos enseñando a pensar críticamente o teóricamente. ¿O estamos dando acceso a un cuerpo legitimado de discursos, un canon de teóricos reconocidos? (Buckingham, D. 2014:14).



Lo mismo para la práctica: ¿enseñamos herramientas tecnológicas o procesos conceptuales que atraviesan los medios? ¿enseñamos creatividad? ¿qué pueden hacer los estudiantes luego de enseñarles la "práctica", que no supieran hacer antes y cómo lo sabemos? Para el autor, en la escuela la teoría termina cuando empieza la práctica y viceversa. Hemos ahí la utilidad de las agudas observaciones de Luna Cortés.

*-El producto resulta, a veces, más importante que el proceso:* el producto comunicacional que pueda resultar del proceso de enseñanza en el espacio de Comunicación Social alcanza a veces una importancia desmedida. Que los y las estudiantes logren formular un programa de radio, un audiovisual o un periódico mural parece ser una meta obligada, y no tanto por la voluntad del profesorado como por la conminación de la institución escolar de producir "observables", especialmente cuando de medios se trata. Muchas veces, ese producto es una reproducción acrítica de las características, formatos, géneros y guiones de los medios hegemónicos, en el que queda resaltado un mero proceso de alfabetización. Sin embargo, se registran experiencias en las que destacan la creatividad, la participación de los y las jóvenes en la elección de las temáticas y estéticas y en la distribución de roles y tareas, así como en la producción de los mensajes.

En síntesis, lo que la educación mediática es, al decir de Buckingham, lo que ha sido y será, ha tomado forma no sólo por quienes la practican, o por el desarrollo interno del campo, sino también por fuerzas externas -políticas de educación o de regulación de medios-. No responde tanto a un proyecto académico-disciplinar cuanto a una praxis, a una intervención (al menos en América Latina) que además surgió de las organizaciones sociales y los educadores populares. Su institucionalización en el espacio Comunicación Social da cuenta de esas tensiones y desfases.

### **Comunicación y saberes en transposición**

La educación mediática se moldea en base a las percepciones que los propios docentes tienen de sus prácticas y de los alcances de sus acciones, y este aporte es invaluable pues como lo ha señalado Buckingham, uno de los problemas es que los académicos escriben y hablan con discursos pomposos y de manera pretenciosa. Para defender una política de educación mediática, necesitamos mucho más que énfasis académicos y credenciales disciplinares: tenemos que defenderla además como una práctica pedagógica y educativa y esto significa hacerse preguntas pedagógicas que son más capaces de hacer los profesores que los académicos (Buckingham, D. 2014).

Aún así, nuestro espacio de enseñanza de la comunicación en Mendoza debería ser revisado críticamente a la luz de las consideraciones que Ives Chevallard ha realizado sobre el proceso de transposición, puesto que no deja de estar construido –en el caso particular que analizamos- como un proyecto académico que abona en saberes de campos disciplinares específicos.

Según Chevallard, la transposición didáctica es –en un sentido restringido- el paso del saber sabio al saber enseñado. La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente 'transposición didáctica *stricto sensu*'. Pero el estudio científico del proceso de transposición didáctica, supone tener en cuenta la transposición didáctica *sensu lato*, representada por el esquema objeto de saber – objeto a enseñar - objeto de enseñanza. (Chevallard, I. 2013:22).

Lejos de constituir una simple operación de "adecuación" a los destinatarios del sistema educativo, la modificación experimentada por el saber sabio refleja una trama

muy compleja que involucra aspectos epistemológicos y sociohistóricos en la construcción del conocimiento, así como relaciones de poder.

La obra de Chevallard constituye una referencia ineludible para el pensamiento didáctico, más allá de las objeciones que puedan realizársele que en ningún caso invalidan su valor como reflexión acerca de las operaciones de naturalización y omisión que acarrea el movimiento de transposición, pero que a su vez son fuente de su legitimidad. La pregunta central que tomamos aquí es: el saber sobre la comunicación "enseñado" en el ámbito escolar, ¿qué relación entabla con lo que se proclama de él fuera de ese ámbito? Para Chevallard, además de la necesidad de establecer una brecha con el saber sabio, la transposición didáctica requiere negarla y excluirla de las conciencias como problema, y esta omisión es condición de su propia subsistencia. El saber erudito del que deriva el saber a enseñar debe olvidarse en el curso del proceso de transposición en tanto que punto de partida, objeto de referencia, fuente de normatividad y fundamento de legitimidad (Chevallard, 2013). Así, el saber que produce la transposición didáctica termina exiliado de sus orígenes, separado de su producción histórica y de su productor, pero nunca tan lejos como para provocar su desautorización. A su vez, debe aparecer como algo lo suficientemente alejado del saber banalizado, de lo contrario se pondría en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza.

No se trata de sindicarse a la operación de transposición como una versión degradada del saber sabio, su génesis histórica y su estatuto actual, pero tampoco de proponer de manera optimista la búsqueda de "buenas transposiciones didácticas", sino de ejercer una posición intermedia que tiene en cuenta que deberíamos abstenernos de enseñar temas para los cuales no se dispone de una transposición didáctica satisfactoria.

Tres aspectos son importantes para el problema que nos compete. Por una parte, el saber disciplinar sobre la comunicación libra una batalla histórica con el saber de sentido común, es dable que las personas opinen de los medios y que lo hagan como expertos por el hecho de ser sus consumidores, y que los intelectuales "de frontera" (a medio camino entre el campo periodístico y el campo académico, como diría Pierre Bourdieu) pongan a circular un discurso de divulgación que reposa en saberes débiles y posiciones privilegiadas de acceso a los medios.

Por otra parte, en tanto hemos señalado que la operación de transposición comporta aspectos epistemológicos y sociohistóricos, cabe detenerse un momento en un problema no menor: la constitución histórica y científico-académica del campo comunicacional. Según lo ha explicitado Raúl Fuentes Navarro, se entiende por campo de la comunicación a "bastante más...que el conjunto de instituciones donde se imparten estudios de nivel superior. Incluimos en él a la teoría, la investigación, la formación universitaria y la profesión, y centramos el concepto en las prácticas que realizan actores o agentes sociales concretos –sujetos individuales y colectivos- con el fin de impulsar proyectos sociales específicos; en este caso, estructuras de conocimiento y pautas de intervención sobre la comunicación social." (Fuentes Navarro, R. 1992:17).

En la constitución del campo comunicacional en América Latina, convergen la variada adscripción disciplinar de sus fundadores, la ubicación de la comunicación en el marco de las ciencias sociales en una situación de diversa marginalidad (respecto de la ciencia en general, dentro de las ciencias sociales en particular), la dificultad en la definición del objeto de estudio, la polisemia propia del concepto "comunicación" y su uso en muy diversos campos disciplinares, la tensión entre producción propia/importación de teorías, los modelos dominantes en la formación de comunicadores, la ramificación inconmensurable de las prácticas comunicativas, la escisión teoría-práctica, por mencionar algunos aspectos. Aún cuando ha pasado más de un siglo desde que la comunicación se convirtió en objeto de interés para el saber

científico social, continúa como un campo en construcción acosado por indefiniciones internas y no reconocimientos externos (Torrice, E. 2004:11). Y esto impacta plenamente en cómo ha ido tomado forma el espacio de enseñanza de la comunicación, cuyos profesores son Licenciados en Comunicación Social que adicionan a ese título el Profesorado en Comunicación Social.

Por último y en tercer lugar, deberíamos poner más énfasis en la construcción de una didáctica de la comunicación, que recoja no sólo los desarrollos existentes de la didáctica general, de las ciencias sociales o disciplinar, sino las experiencias acumuladas por años de las prácticas docentes, teniendo siempre en cuenta –como ya lo hemos afirmado– que las intersecciones entre educación y comunicación en América Latina provienen más de la iniciativa de organizaciones sociales populares que de un proyecto académico bien delimitado, y por ende, las prácticas de sus participantes han sido experiencias invalorable desde los años 60 y hasta la actualidad.

Sumamos además, al diagnóstico realizado, que a la hora de llevar adelante la práctica educativa se encontrarían obstáculos para el cumplimiento de un programa de educación mediática crítico atribuibles a múltiples factores a los que solamente enumeraremos: a) en el ámbito académico-universitario la investigación en torno a qué es y cómo se desarrolla el pensamiento crítico en torno a la educación mediática es insuficiente. b) en los documentos prescriptivos no hay explicitaciones que brinden herramientas para pensar el desarrollo de prácticas docentes relativas al desarrollo del pensamiento crítico. c) las condiciones materiales y simbólicas de la práctica docente no contribuyen a la socialización y reflexión de las experiencias que permitirían conceptualizar un modelo de enseñanza para la formación de espectadores críticos.

No es posible, en conclusión, establecer con certeza si en la enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria estamos frente a un proceso de transposición didáctica de saberes del campo de la comunicación al campo escolar o si estamos frente a verdaderas "creaciones didácticas" suscitadas por las necesidades del sistema de enseñanza, apoyadas más bien en ideas del sentido común que todos tenemos respecto de la influencia de los medios masivos de comunicación, y que a su vez devienen de las presiones del entorno respecto de la necesidad -indiscutible- de formar espectadores críticos frente a la fuerza que hoy adquieren los medios de comunicación en la construcción de representaciones de la realidad.

### **Representaciones docentes sobre la formación de pensamiento crítico y espectadores críticos**

Hemos querido dedicar un espacio aparte a las informaciones obtenidas a través de siete entrevistas semiestructuradas exploratorias a graduados de la Licenciatura en Comunicación Social de la FCPyS, actualmente alumnos del Profesorado en Comunicación, que se desempeñan además como profesores/as en el nivel secundario. Los tópicos a explorar fueron: a) concepción acerca del rol de los medios de comunicación en las sociedades del presente b) valoración de la enseñanza de la Comunicación en el Nivel Secundario c) percepción acerca de cómo se relacionan los jóvenes con los medios de comunicación y en que basan su respuesta d) significado de la expresión "formación de espectadores críticos" e) reconocimiento de prácticas llevadas adelante para la formación de espectadores críticos. Los resultados preliminares dan cuenta de que:

- a) Los/as entrevistados/as asocian unánimemente la importancia de los medios a la generación de opinión y valores y a su omnipresencia y ubicuidad. En todos los

casos fueron definidos como “importantes”. Solamente en un caso se aludió al poder ideológico y a las relaciones económicas que los atraviesan.

b) En forma unánime aparece la expresión “espectadores/sujetos/críticos”. Es la primera frase a que refieren las entrevistas, aparece como el objetivo central de la formación de los jóvenes en la comunicación. Se alude, como parte de esta capacidad crítica, a la posibilidad de descubrir las intenciones subyacentes en los mensajes o los intereses de los medios. Sin embargo, las respuestas asocian el desarrollo del pensamiento crítico a la “interpretación” de los mensajes. Solamente en un caso se hace referencia a la enseñanza de la comunicación en un sentido amplio, a la inter-comprensión y el diálogo y al ejercicio de los propios derechos a la información y la comunicación.

c) En cuanto a la relación de los y las jóvenes con los medios de comunicación, no aparece explicitado cómo se relacionan, sino con qué tipo de medios lo hacen. Los/as entrevistados/as señalan a los medios on-line como de preferencia de los y las jóvenes. Sólo dos entrevistados dan cuenta de las formas de relación en forma breve (“toman a los medios como un entretenimiento”, “lo juvenil vendría a ser la vedette de los medios”). Respecto de en qué se basa esta respuesta, algunos señalan que del contacto con sus alumnos o algún/a joven o niño/a familiar cercano. Solamente en un caso se indica que las apreciaciones provienen del trabajo de Tesis de Grado.

d) En la formación de espectadores críticos aparece una secuencia que va de dar las herramientas de decodificación para poder tomar las propias decisiones al descubrimiento de la intencionalidad/intereses/ideología del medio.

e) Solamente cuatro entrevistados consignan experiencias a las que consideran las más significativas, todas ellas de seguimiento de noticias (de radio, tv y periódico) para comparar su tratamiento; o análisis de fotografías de los diarios para trabajar el concepto de objetividad. Es posible visualizar en las respuestas obtenidas que existe un reconocimiento del objetivo central de la educación mediática, la formación de espectadores críticos, pero también que las acciones que mencionan para su desarrollo se restringen a la “interpretación” y al universo de las “informaciones”. En la secuencia que va de “analizar mensajes” a “descubrir las intencionalidades”, expresada en el punto d), se hace mucho hincapié (y tal vez la descripción de las prácticas del punto e) sirven de ilustración) en la decodificación o se observa un posicionamiento en la línea del análisis de tipo semiótico.

Pero para completar la secuencia hace falta, además, hablar de ideología, de intereses, de qué es y cómo se produce la cultura, etc. Y esta es una ausencia que notamos en general en los diseños curriculares del espacio Comunicación y en algunas planificaciones y prácticas docentes: no se habla del punto al cual se pretende arribar. Tal como lo señala Maximiliano Duquelsky:

"el principio fundamental del pensamiento crítico reside en la problematización, el cuestionamiento de lo dado y establecido mediante una indagación histórico social de los fenómenos concretos para comprenderlos en el marco en el que surgen, operan y adquieren su significación."

Y más adelante:

"Analizar los mensajes en forma aislada, reivindicar la capacidad de los sujetos para comprenderlos siempre en línea con sus intereses o enfatizar en la producción propia de los estudiantes abstrayéndola de sus determinaciones materiales son propuestas de educación mediática que van en sentido contrario de un pensamiento crítico...Una educación crítica sobre los medios de comunicación debe estar dirigida hacia un objetivo político específico: permitir un entendimiento de los procesos simbólicos estructurados por la industria mediática." (Duquelsky, 2011).

## **La necesidad de reforzar la educación mediática como política educativa pública**

Para finalizar, expresamos aquí nuestra toma de posición en favor de una política educativa que incluya a la educación mediática como forma de ampliar, sostener y promover los derechos ciudadanos y de colaborar con la necesaria democratización y el pleno ejercicio del derecho a la comunicación.

Los medios constituyen una dimensión esencial de nuestra experiencia, de nuestra vida cotidiana. El ambiente mediático -del cual no podemos evadirnos- es resultado de eso, y debemos tener la capacidad de ponerlo en cuestión y es allí donde la educación mediática tiene su lugar.

Las formas de regulación mediática, léase, los esfuerzos que los Estados pueden hacer en términos de legislar por una comunicación más democrática, resultan una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de una ciudadanía comunicativa. La regulación actúa en el orden de la responsabilidad mediática, mientras que la educación mediática actúa en el orden de la responsabilidad por el cuestionamiento de las representaciones que los medios ponen en circulación y los significados que ellas portan.

En otras palabras, la regulación no cumple el objetivo de ayudarnos a reconocer las particularidades de nuestro mundo mediatizado, ni de proveernos herramientas para el cuestionamiento de un orden de representación que a su vez nos propone un orden moral.

Es a partir de una política educativa comprometida con las acciones de educación mediática y de una revisión de estos diecisiete años de enseñanza de la comunicación en el ámbito escolar, que esta empresa será posible.

### **Referencias Bibliográficas**

BUCKINGHAM, David. Guest Editorial: The Success and Failure of Media Education. **Media Education Research Journal**. Vol. 4, Issue 2, 2014, pp 5-18.

CHEVALLARD, Ives. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires, Aique Editores, 2013.

FUENTES NAVARRO, Raúl. El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina. **Revista Diálogos**, N°32, marzo 1992, pp 16-26.

LUNA CORTÉS, Carlos. La tensión teoría-práctica en la enseñanza de la comunicación. **Revista Diálogos**, N°35, marzo 1996, pp.90-96.

MASTERMAN, Len. The Media Education Revolution. **Canadian Journal of Education**. Vol 22, N° 3, Spring, 1993, pp 5-14.

SILVERSTONE, Roger (a). **¿Por qué estudiar los medios?** Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2004.

----- (b) Regulation, media literacy and media civics. **Media, Culture & Society**, Sage Publications, Vol 26(3), 2004.

----- **La moral de los medios de comunicación. Sobre el nacimiento de la polis de los medios**. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2010.



# APORTES DE STEPHEN BALL Y ERHARD FRIEDBERG PARA EL ESTUDIO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

**Estela M. Miranda**  
**Nora Z. Lamfri**  
**M. Cecilia Bocchio**  
**Carolina Yelicich**  
**Yanina D. Maturo** <sup>(139)</sup>

## Introducción

Este trabajo presenta avances que continúan las líneas de indagación desarrolladas por el Grupo de Investigación Estudios sobre Políticas Educativas (GiEPED) desde hace varios años. Especialmente se abordan las contribuciones teóricas y metodológicas para el análisis de los procesos de (multi) regulación política, desde la perspectiva de “los ciclos de la política” de S. Ball (Policy Cycle Approach, S. Ball, 2002) y de la sociología de las organizaciones, retomando los aportes de E. Friedberg. Ambos han resultado fértiles para interpretar los cambios en los modos de regulación de la educación secundaria en Córdoba y analizar los efectos que éstos han producido en el nivel micro institucional, en la gestión de las instituciones y en el trabajo de los docentes y directores. Nos han permitido inteligir, además, las lógicas de acción, intereses y estrategias que ponen en juego los actores individuales y grupales como mediación entre las dinámicas internas y las restricciones y presiones externas a las instituciones en estudio.

## 1. Aportes teóricos de Ball y Friedberg para la investigación sobre Políticas Educativas

A lo largo de una vasta producción Stephen Ball aporta un dispositivo heurístico que permite identificar y analizar las diferentes arenas de actividad social y discursiva que operan articuladamente en la formación del discurso, del texto de la política, en su traducción en la práctica de las instituciones y en los efectos que promueven sobre los sujetos y las instituciones. Se trata entonces de un proceso, es decir, algo en curso, interaccional e inestable, posible de ser interpretado sólo desde un esquema flexible y dinámico para otorgar sentido a las políticas (Miranda, 2014). Esta comunicación se focaliza en el contexto de la práctica porque es allí, donde Ball sostiene que las políticas se representan, se ponen en acto en el “espacio” de las escuelas. Concretamente en este “espacio”, Ball et al., (2011) plantean el uso del concepto de “*enactment*”. Se parte de la premisa de que las políticas, en líneas generales, no expresan concretamente qué deben hacer las escuelas sino que crean circunstancias donde, si bien el margen de opciones seleccionables es reducido, se determinan los objetivos y/o negocian los resultados esperados.

“Las políticas en la práctica no existen individualmente y no son enacted en las escuelas por separado una de la otra, a pesar de la tendencia de la mayoría de la investigación educativa

---

<sup>139</sup> Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina). [estelamiranda@arnet.com.ar](mailto:estelamiranda@arnet.com.ar); [nlamfri@hotmail.com](mailto:nlamfri@hotmail.com); [mbocchio@gmail.com](mailto:mbocchio@gmail.com); [carolinayelicich@hotmail.com](mailto:carolinayelicich@hotmail.com); [yaninamaturo@hotmail.com](mailto:yaninamaturo@hotmail.com)

a tratarlas como si así lo hicieran. Por el contrario, las políticas a nivel institucional son complejamente interrelacionadas y pueden dominar o sub-dominar dentro de estas relaciones. Aún mejor, al interior de las escuelas, las políticas en muchos casos son compuestas ingeniosas, a veces torpes y destartalados, construcciones que son entidades sintéticas inestables” (Ball et al., 2011, p. 586)

Ball et al. (2012), parafrasean a Foucault, quien define a la política como una economía de discurso de verdad que sintetiza procesos de *interacción y acomodación* que acontecen entre las políticas impuestas por el gobierno y la historia institucional, donde cobra relevancia el trabajo de *interpretación y traducción* que los actores efectúan. Los autores refieren a la interpretación y traducción del siguiente modo:

“La interpretación se relaciona con el lenguaje de la política, mientras que la traducción se aproxima más al lenguaje de la práctica. La traducción es una suerte de tercer espacio entre la política y la práctica, es el proceso iterativo de producción de textos institucionales y de ponerlos en acción, literalmente “enacting” la política” usando tácticas que incluyen reuniones, charlas, planes, eventos, así como producir artefactos y pedir prestadas ideas y prácticas a otras escuelas” (Ball et al., 2012, p. 45).

El centro de atención de las investigaciones desarrolladas por Ball y equipo se focalizan en entender y documentar los mecanismos por los cuales las escuelas ponen en acto las políticas. Esto supone tornar visibles las prácticas donde se construyen los márgenes de decisión que el texto político delega a los actores escolares, márgenes que son concretados en función de las especificidades que definen situadamente a cada escuela.

De modo complementario a los aportes teórico-metodológicos de la sociología política planteada por Ball, la sociología de la acción de E. Friedberg (1995) nos posibilita cuestionar los abordajes de los estudios clásicos de las organizaciones escolares. El autor parte de poner en tela de juicio tres premisas fundamentales de la perspectiva clásica de las organizaciones: (a) la racionalidad clara y transparente del comportamiento organizacional; (b) la concepción de organización como un todo coherente y unificado, estructurado de acuerdo con fines predeterminados y fijos; (c) la existencia de fronteras organizacionales claras que permiten distinguir el interior y el exterior/medio ambiente de la organización. Luego de plantear la necesidad de desmitificar la dicotomía entre organización y acción colectiva, Friedberg aporta un nuevo modelo de racionalidad limitada y relativa que sustituye el concepto de organización como una estructura fija por el concepto de **acción organizada**, renovando la mirada sobre la acción social. Este concepto de acción organizada es concebido por el autor como un proceso de naturaleza política por el cual los actores, a través de dinámicas estratégicas, estabilizan sus relaciones e interdependencia para construir y organizar los espacios de acción: “No existe una acción colectiva mínimamente durable que no produzca un mínimo de organización y no genere a término un núcleo organizacional más o menos formalizado” (Friedberg, 1995; p. 14)

Los espacios de acción materializados se definen desde una segunda categoría central: **Sistema de Acción Concreto (SAC)**. Con él refiere a la interacción estratégica de los actores, como un factor que contribuye al proceso de regulación del sistema. El autor define a los SAC como “estructuras de acción colectiva por las cuales son organizados los espacios de acción, es decir, son construidos y perpetuados los órdenes locales gracias a los cuales los actores estabilizan el accionar” (Friedberg, 1995; p. 11).

El SAC es siempre contingente (con respecto a las características del contexto), arbitrario y problemático. Por tanto, nos encontramos ante un campo de análisis que se inscribe en una concepción política de la acción social y que se basa en las relaciones de poder fundadas en juegos de intereses, conflicto y negociación. En este sentido se



interroga acerca de la naturaleza de los mecanismos que estabilizan los procesos de negociación que ocurren en un SAC, a través de los cuales se construye la acción colectiva. Estos procesos demandan tres cuestiones fundamentales: (a) Analizar las organizaciones como contextos de acción, ya que la misma no es más que un contexto de acción entre otros; (b) Analizar los procesos de organización a través de los cuales son determinadas las interacciones estratégicas de los actores; (c) Analizar los efectos sobre los comportamientos empíricos de los actores desde los mecanismos, artefactos y dispositivos sociales, es decir tornando concreta la acción organizada, y a sus efectos analizables empíricamente.

Las contribuciones de ambos autores colocan en el centro del debate la interpretación institucional de las políticas. El núcleo problemático del análisis vincula la interpretación y la traducción/recontextualización que los actores hacen de las regulaciones y los contextos escolar (historia y cultura institucional, población escolar, edificios, presupuesto, etc.) y externo (por ej. localización territorial) que influyen de modo diferente en la puesta en práctica (enactments) de las políticas (Ball, 2011) en el que se articulan a un conjunto de prácticas que otorgan sentido a la puesta en acto de las políticas educativas. Tal como los autores lo explican, los márgenes de autonomía y la acción estratégica de los actores operan conjuntamente.

## **2. Algunos estudios de caso desarrollados en la escuela secundaria**

Las normativas vigentes que regulan la escolaridad secundaria, se encuadran en el paradigma de universalización del nivel de enseñanza. La Ley de Educación Nacional N° 26026/06 y el Plan Nacional de Educación Obligatoria se focalizan en extender, mejorar y garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria en sus diferentes modalidades, en todo el país. A continuación presentamos tres estudios que dan cuenta de la puesta en acto de políticas específicas para este nivel.

### **2.1. La articulación de políticas nacionales y provinciales para garantizar el derecho a la escolaridad secundaria obligatoria<sup>140</sup>**

Una de las principales acciones promovidas y financiadas por el Ministerio de Educación Nacional son los Planes de Mejora Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucionales. Estos planes son presentados como una oportunidad de construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales. Pinkasz (2013) estudia los Planes de Mejora Jurisdiccional (PMJ) y los Planes de Mejora Institucionales (PMI) para la escuela secundaria en Córdoba y sostiene que se realizaron avances en la definición de normativas para la reorganización institucional y la provisión de recursos para ampliar y variar el tiempo y el formato pedagógico en las escuelas. Para el caso de la provincia de Córdoba se destacan las siguientes transformaciones: Que los alumnos pasen de año con tres materias adeudadas (antes eran dos); transformaciones curriculares; la trimestralización de la evaluación del alumnado; y la creación de 266 cargos de coordinadores de curso.

En la escuela secundaria donde se contextualiza la investigación en curso confluyen las políticas educativas recuperadas: el PMI, la promoción de año escolar de alumnos que adeudan tres materias y además, la escuela posee el cargo de coordinador

---

<sup>140</sup> Investigación Posdoctoral (CONICET 2015-2017) titulada: “Políticas de universalización de la escolaridad secundaria obligatoria y regulación de la gestión escolar. Un estudio en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba”, CIFYH-UNC. (María Cecilia Bocchio).

de curso. En el próximo apartado se recupera la palabra del director con el propósito de reconstruir el Sistema de Acción Concreto (SAC) diseñado para la puesta en acto de tales políticas.

### ***2.1.1 “Llega el Plan de Mejora Institucional”***

En PMI cada escuela diseña conforme a sus necesidades y al alumnado un plan de trabajo, cuando el mismo es aprobado recibe un monto de dinero para gastos corrientes vinculados al plan y además a través de PMI el Ministerio de Educación de la Nación paga el cargo de docente tutor conforme a la cantidad de alumnos que la escuela posea. De este modo lo describe el director al Plan en cuestión:

“La escuela hace un proyecto, un plan de mejora y lo presenta al Asistente Técnico Territorial que es el que lo eleva a la Nación, previa revisión de la inspectora. Si es aprobado hay unos fondos que aporta Nación para gastos operativos, que tienen que tener relación con el plan, no puede ser cualquier tipo de gastos.. Y hay otro fondo que va asignado a los docentes tutores, nosotros tenemos 24 horas asignadas a los espacios de tutorías” (Primera entrevista director, p.1).

El pago del salario al docente tutor constituye un aporte sustancial. El tutor se instituye como un nuevo actor escolar que posibilita fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conforme a la cantidad de horas de tutorías disponibles en esta escuela se dividió ese tiempo en turno mañana y tarde, y en áreas disciplinares que abarcan la mayoría de los espacios curriculares.

### ***2.1.2 La coordinadora de curso***

El cargo de coordinador de curso aparece en la Ley Provincial de Educación como una figura para promover acciones de acompañamiento a las trayectorias escolares de los alumnos. En la escuela bajo estudio la designación de la coordinadora siguió los siguientes parámetros:

“El perfil de coordinadora que se pensó es para que trabaje con el gabinete psicopedagógico, entonces constantemente están detectando casos. Si en un curso vemos que a tantos alumnos les está yendo mal con tal materia el docente se comunica con la coordinadora y se le pide al alumno que venga a tutoría” (Primera entrevista director, p.2).

El perfil de coordinador de curso construido se caracteriza por ser un “puente” entre los docentes, padres, directivos y alumnos. Su accionar permite desarrollar dinámicas de trabajo conjunto y detectar situaciones problemáticas.

### ***2.1.3 La coordinadora de curso y la “tercer materia” como estrategia de promoción escolar***

En los dos apartados anteriores hemos referido a PMI, que financia el salario de los docentes tutores (primera política en consideración) y al cargo de coordinador de curso, que es financiado por el gobierno provincial (segunda política en consideración). Estos dos componentes se articulan para promover una estrategia de “recursado” de una de las tres materias previas que le ha posibilitado al alumno pasar de año (tercera política en consideración). La coordinadora de curso es quien articula el trabajo de los tutores y organiza los horarios de tutoría que son en contraturno al cursado regular. De esta forma el director refiere a la modalidad de trabajo:

“Lo que hacemos con los chicos que pasan con tres previas es que elijan una materia de las que haya espacio de tutoría en la escuela y que haga un recursado. Es decir, que no venga sólo a entregar el trabajo práctico. Como tienen que firmar un acta de compromiso lo que hicimos fue modificar un poquito el texto sin salirnos de lo determinado, pero agregando que el alumno y su tutor se comprometen a asistir durante todo el año al espacio de tutoría y cumplir con los 6 trabajos prácticos” (Primera entrevista director, p.2).

La estrategia desarrollada se cimienta en la escasa eficacia de la modalidad de trabajos prácticos como única instancia de trabajo entre el alumno y el tutor. Para revertir esta situación, esta política institucional hace que el alumno recurre la materia en el espacio de tutoría. Esta acción es mediada por la firma de un acta de compromiso. Es interesante la acción de modificar “sutilmente” el acta de compromiso diseñada por Ministerio de Educación provincial, para garantizar que además de realizar los trabajos prácticos, el alumno asista a la tutoría. Esta modalidad de trabajo se viene sosteniendo desde hace dos años y los resultados en materia de promoción escolar están mejorando notablemente.

## **2.2. El director escolar: administrador, traductor, gestor<sup>141</sup>**

El análisis de las políticas puestas en acto nos brinda una mirada compleja acerca del trabajo de los directores en el cotidiano escolar. En este sentido, podemos identificar como el director administrador, encargado del cumplimiento de la norma, representante de la administración en la escuela se comienza a conjugar con la demanda de un director gerente, capaz de llevar las riendas de una organización educativa de la misma manera en la que se conduce una organización empresarial. No se trata de meras transformaciones en los términos con los cuales se habla acerca de la dirección, sino la incorporación de nuevos discursos que asocian los procesos educativos con bienes de servicios consumibles y transaccionales, alejándolos de la consideración de educación como derecho innegable.

Son numerosos y cada vez más eficaces los instrumentos que coordinan y ciñen las tareas de los directivos en el quehacer escolar, en arreglo a criterios de privatización y objetivos de productividad. A continuación describiremos brevemente algunos de los procesos que provocan la mutación de la dirección escolar en orden a los axiomas del mercado.

*Evaluación:* La administración de sistemas tan complejos como los sistemas educativos, requiere un intrincado proceso de control, seguimiento y sobretodo, evaluación. El cumplimiento de objetivos y la búsqueda de calidad en los procesos educativos, ambos presentados como imperativos, alientan instancias de competencia y comparación entre las instituciones educativas. La evaluación interna y externa aparecen como instrumentos privilegiados para ejercer el control y direccionar las acciones.

El del año pasado (por el inspector) supervisaba el plan de mejora. Lo que se había cumplido y lo que no. El de este año pidió la programación didáctica de los departamentos y las actas de reuniones, para ver qué contenidos se estaban trabajando, porque al resto de la información puede acceder por Séneca (sistema informática de gestión), tiene permiso para ver todo. (Entrevista 1, Vicedirectora, Escuela 2)

---

<sup>141</sup> Avances de Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación en curso: “La dirección escolar en los nuevos contextos sociales. Los saberes de los directivos en la cotidianeidad de los centros escolares de nivel secundario”. CIFYH-UNC. Beca Interna Doctoral CONICET 2016-2021 (Carolina Yelicich)

Los resultados de los procesos de evaluación son el principal insumo de la administración para justificar el financiamiento y los circuitos diferenciados, la creación de índices y rankings que colocan a los centros educativos en la encrucijada por mejorar y optimizar sus esfuerzos para competir en el mercado educativo. Los directores se ven comprometidos a reorganizar tu tarea y el funcionamiento de los centros educativos hacia las lógicas de productividad educativa. (Torres Santomé, 2010).

*Rendición de cuentas:* Planes de acción a largo y mediano plazo, programas focalizados y proyectos temáticos puntuales son las nuevas estrategias de trabajo que se instalan como formatos superadores del trabajo organizado en base a la norma exclusivamente.

En los directivos escolares recae la responsabilidad de poner en marcha las acciones específicas del plan o programa, capacitar a los miembros de la comunidad educativa para la ejecución de las actividades, interpretar las lógicas de cada plan y programa para adecuarlo a la realidad específica de la escuela, realizar la evaluación del cumplimiento de los objetivos propuestos, presentar los resultados obtenidos, rendir cuentas por la inversión del dinero que ingresó a la institución y/o generar estrategias alternativas para la búsqueda de recursos y evitar que los programas sean retirados de las instituciones.

“Yo tengo muchos jefes: jefe de Programa de Mejoras, de Plan FinES, CAJ, Conectar Igualdad, PIT, e Inspección que queda en último plano, por todos estos planes y programitas” (Entrevista 1, Vicedirectora, Escuela 1)

*El director-gerente:* En palabras de Ball (1998), el nuevo gerencialismo es “la inserción de las teorías y técnicas de gestión empresarial y el 'culto a la excelencia' en las instituciones del sector público. Gerencialismo es, en este sentido, tanto un sistema de suministro y un vehículo para el cambio”. (p.123)

Esa regulación post-burocrática (Barroso, 2012) de la tarea de los directores escolares, posibilita un rol directivo emparentado con la figura del gerente de empresa

“Imaginate, esto es como una empresa de 1200 personas a las que tienes que organizar y gestionar” (Entrevista 1, Vicedirectora, Escuela 2)

El director se convierte en el responsable por la mejora institucional, con vocación política, perfil administrativo, un líder empático y carismático (Taylor, 2011), gestor del cambio mediante un liderazgo que implique participar, convencer, delegar y ordenar, según el momento y la necesidad. Santos Guerra (2015) en el mismo sentido afirma que vivimos inmersos en la cultura neoliberal. De ahí se deriva una obsesión por la competitividad, por la eficacia, por el individualismo, por la privatización, por la reificación del conocimiento. Todo ello lleva a entender la escuela como una empresa y al director como un gerente (p.10-11).

### **2.3. La articulación con el mundo del trabajo en la Educación Técnico Profesional (ETP): la puesta en acto de la Práctica Profesional (PP)<sup>142</sup>**

En la provincia de Córdoba la Ley N° 9511/08 adhiere a la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/05, regulando la ETP en toda la provincia y asumiendo

---

<sup>142</sup> Avances de Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación en curso: “Del discurso a la práctica: la trayectoria de la política educativa para la Educación Técnico Profesional de nivel medio en las escuelas de orientación industrial de Argentina y Brasil (2004-2014)”; CIFYH. UNC, Beca Interna de Posgrado CONICET 2014-2019. (Yanina D. Maturo).

el compromiso de promover en la escuela secundaria la formación de técnicos en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. Se establece además, mediante Decreto N° 125/09, una duración de siete (7) años o ciclos lectivos para “la Educación Técnico Profesional en el nivel de la Educación Secundaria (Art. 3).

En el 7mo año de la curricula para el Ciclo Especializado de la modalidad técnico profesional se desarrolla el espacio de la PP. Esta comprende diversas “estrategias formativas integradas en la propuesta curricular, con el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen, las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando, organizadas por la institución educativa y referenciadas en situaciones de trabajo y/o desarrolladas dentro o fuera de la escuela” (INET, 2007)

En el marco de la investigación que se desarrolla se decide enfocar el análisis en la PP por el significado que adquiere para la institución educativa en tanto símbolo identitario y diferenciador y, como requisito fundamental para la obtención del título de técnico en la respectiva especialidad.

### ***2.3.1 Estrategias de articulación para garantizar la Práctica Profesionalizante***

A diferencia de otras modalidades del nivel medio, las escuelas de ETP tienen un “plus” en su mandato que es su necesaria e indispensable vinculación con el mundo del trabajo. Se supone que los alumnos egresados de una escuela técnica deberán contar con una formación profesional que les permita su ingreso directo [en la medida que lo deseen] al mercado del trabajo. Esta particularidad se constituye en una de las principales preocupaciones de los equipos directivos a la hora de pensar dicha articulación en el marco de la PP, para garantizar a todos los alumnos de la institución su espacio de formación en situaciones reales de trabajo.

“Nosotros a diferencia de otras escuelas tenemos que salir a buscar la empresa donde los chicos van a hacer las PP... Y entonces los directivos tenemos que ponernos a pensar cómo hago para el chico cumpla sus 300 hs para tener el título habilitante que le permita tener un trabajo, su tallercito o lo que quiera... ¿Y qué hago con el chico que no tiene empresa? Y entonces ahí uno empieza a ingeniar con lo que hay en la escuela, con lo poco que hay en la escuela y que no es lo mismo que hay en una empresa... lo digo desde lo tecnológico. No es lo mismo ponerlo a soldar sillas al chico acá que mandarlo a la Volkswagen” (Entrevista 3, Director, p. 2).

Las instituciones generan estrategias para responder a los mandatos de la política resignificándola desde los intersticios que la misma va generando en su articulación con los diferentes niveles de concreción (nacional, provincial, local-institución). La política materializada en texto, ya sea en leyes, decretos o en el mismo *curriculum*, es recepcionada en la escuela como “lo prescripto”; pero a medida que va siendo incorporada al cotidiano escolar y adaptándose al contexto específico se transforma, generando efectos diferentes.

En lo que refiere a la escuela seleccionada, la misma ha desplegado diferentes mecanismos de sostenimiento de la PP que tienen que ver con poner en juego distintas estrategias de formación -en consonancia con los recursos con los que disponen y/o gestionan- para poder garantizar a todos los alumnos las 300 hs de formación en situaciones reales de trabajo. Los alumnos que no logran ingresar a una empresa<sup>143</sup>

---

<sup>143</sup> Las empresas por lo general reciben un determinado número de alumnos que varía entre 5 a 15; donde el mérito académico es un factor clave: “*el mejor promedio a la mejor empresa (Entrevista 1, Director,*

tienen dos opciones: o conseguirse, por sus propios medios, una empresa para realizar la PP o realizar la PP en la escuela.

Ante esta situación, la institución ha tenido que ir adaptándose y generando nuevos espacios de formación que ha derivado en una reestructuración de las propuestas de las materias o de roles/funciones de determinados agentes:

“Lo que hemos hecho en la escuela es tratar de generar un buen espacio de formación para los alumnos que no pueden ir a una empresa a hacer su PP. Y ahí nos servimos de los recursos de los Planes de Mejora, que si bien a veces esa plata no era eso o para que nosotros la utilizáramos en eso, la tuvimos utilizamos igual para que el chico tenga las herramientas y un tutor que los vaya acompañando en el proceso. Y el tutor, que es el tutor de los otros que van a la empresa también, cambia su rol a veces para poder responder o acompañar a los que se quedan acá (Entrevista 1, Director, p. 4)”.

Se evidencia una transformación del texto político como de las prácticas que los actores deben promover y coordinar para responder a las demandas de las políticas para la ETP en general y para el espacio de la PP en particular.

Tal como se mencionaba más arriba las políticas no expresan concretamente qué deben hacer las escuelas sino que crean circunstancias donde, si bien el margen de opciones seleccionables es reducido, se determinan los objetivos y/o negocian los resultados esperados (Ball, 2011). Esta transformación, situada, contextualizada de la política, inevitablemente se traduce en resultados/efectos distintos en las instituciones y también en la formación de los alumnos.

### **3. Notas conclusivas: Un SAC para regular la puesta en acto de la secundaria obligatoria**

Como Ball y equipo (2011) lo explican las políticas educativas en las escuelas devienen en compuestos ingeniosos y adquiere una configuración específica que da cuenta de los márgenes de autonomía construidos por los actores escolares para traducir las políticas y ponerlas en acto, estos márgenes habilitan entre otras prácticas “transformar sutilmente” el texto político que diseña el Ministerio de Educación cordobés; interpretar normativas acorde a los recursos disponibles, entre otras acciones. En la primera investigación presentada es factible reconocer una iniciativa que saca provecho de los recursos de PMI y que posibilita generar nuevas dinámicas de atención de las necesidades educativas del alumnado. En este SAC es central el trabajo que desempeñan el director, la coordinadora de curso y los tutores. Cada cual tiene responsabilidades específicas que posibilitan coordinar la acción, tomando los recursos que el PMI les provee, pero utilizándolos para responder a demandas específicas de un alumnado que necesita nuevas estrategias pedagógico-didácticas para sostenerse en la escuela secundaria.

Friedberg (1995) nos invita a banalizar las organizaciones escolares para entender que una escuela son sus actores y la coordinación de acciones conjuntas que desarrollan para efectivamente actuar las políticas educativas. La organización de la acción en las tres escuelas presentadas nos demanda continuar analizando las estrategias que los actores construyen situacionalmente, cuestionándonos por los efectos (Ball, 2002; Friedberg, 1995) que promueven estas políticas que “delegan” autonomía a las escuelas y sus actores. Los avances en los trabajos de campo posibilitan hablar del deterioro de las condiciones de trabajo docente, de cansancio, estrés, sobrecarga de

---

*pag. 1)*”. Los alumnos que poseen un bajo rendimiento académico o que poseen alguna dificultad motriz pueden quedar “sin empresa” para realizar sus PP.

trabajo administrativo, alejamiento del aula en el caso de los directivos; sin embargo, también nos interroga como docentes e investigadores y nos obliga a “preocuparnos” por continuar develando los efectos que estas políticas tienen en la (re)producción de desigualdades educativas en un nivel de enseñanza que para un amplio porcentaje de argentinos continúa representando el final del proceso de escolarización. En otras palabras, la escolarización secundaria de muchos continúa siendo “un hasta aquí llega usted alumno” porque esta escuela necesita usar los recursos de PMI para otros fines, porque el coordinador de curso es en realidad el secretario, porque la escuela no consiguió empresas para la práctica profesional obligatoria. La lista de responsabilidades que las políticas orientadas a regular la escolaridad obligatoria depositan en las escuelas es infinita, pero generar estrategias para garantizar el cumplimiento continúa siendo una responsabilidad que el Estado nacional y provincial han delegado a docentes y directivos y esto continúa siendo un factor que diferencia a las escuelas.

#### 4. Referencias Bibliográficas

Ball, J., Maguire, M., Braum, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.

Ball, S. (2002) Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista Páginas*, 2 (2 y3), pp. 19-33. (traducción Estela M. Miranda)

Ball, S., Hoskins, K., Maguire, M. & Braun, A. (2011) Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), pp. 585-596

Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 2(34), 119-130.

Barroso, J. (2012). *A direção da escola – tensões no presente, desafios para o futuro*. Ponencia presentada al III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza, España.

Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra- Dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Miranda, E. (2014). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En: Miranda, E. y Bryan, N. (Org.) (Re)Pensar a Educação Pública: contribuições da Argentina e do Brasil. Campinas: Atomo & Alínea Editora.

Pinkasz, D. (2013). *Los Planes de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria*. Informe de Final de consultoría.

Santos Guerra, M. A. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Madrid: GRAÓ.

Taylor, J. (2011). Liderazgo en la escuela: el desafío de mantener el fuego sagrado. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. (pp. 91-112). Buenos Aires: Ediciones Granica

Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

#### Legislaciones

Decreto N° 125/09. Provincia de Córdoba.

Ley Provincial de Educación Provincia de Córdoba N° 9870, 15 de diciembre de 2010.

Ley Provincial N° 9511 de adhesión a la Ley N° 26058

Ley de Educación Nacional N° 26.206, 14 de diciembre de 2006

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058, 08 de septiembre de 2005.

INET. Documento de Prácticas Profesionalizantes. Versión 2. Marzo de 2007. Buenos Aires.

Resolución 0010/10, Dirección General de Enseñanza Media dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 11 de febrero de 2010.

Plan Nacional de Educación Obligatoria. Ministerio de Educación Secretaría de Educación Subsecretaría de Equidad y Calidad, 28 de mayo de 2009.



# INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELO USO DE MOOC

Elisabete M. A. Pereira<sup>144</sup>

Joyce Wassem

Cássio R. F Riedo

Gilberto Oliani

Marta F. Garcia

Fabrizio Marchese

Rozana Carvalho (<sup>145</sup>)

## A necessidade de formação continuada de professores da educação básica

A educação básica brasileira tem apresentado índices muito baixos de rendimento em avaliações medidos pelos sistemas de avaliação nacionais (SAEB, SARESP, Prova Brasil, ENEM) e internacionais (PISA). Embora possamos apresentar uma sólida crítica aos formatos desses sistemas e ao uso de seus resultados, nem sempre em favor de uma política educacional que possa minimizar os problemas revelados da educação brasileira, parte do baixo rendimento obtido pelas escolas tem sido atribuído, entre outras causas, à formação do professor.

Os professores da educação básica brasileira têm recebido uma formação educacional que os habilita para ações pedagógicas embasadas, quando muito, numa visão técnica. Muitos deles não percebem a relação de suas áreas de conhecimento com as questões mais amplas da educação e da cultura. O projeto de pesquisa visou dar uma formação continuada, por meio da modalidade MOOC, focada no conhecimento teórico e conceitual de autores clássicos da área da educação. A expectativa do GEPES ao desenvolver o projeto é o de que a ausência de uma formação mais cultural tem levado os professores a serem meros repetidores de manuais e, por isso, a não terem autonomia de conhecimentos que embase uma reflexão crítica sobre suas ações e práticas docentes.

Experiências com a leitura e conhecimento mais aprofundado de autores clássicos da educação, desenvolvidas nos cursos de Pedagogia, Licenciatura e Pós-graduação da Faculdade de Educação, ao longo de 20 anos, por membros da equipe de pesquisadores do GEPES, testemunham o valor desse conhecimento para um embasamento teórico, reflexivo e crítico da ação docente. Os resultados de pesquisas desenvolvidas sobre essas experiências apontaram para o aprimoramento profissional e pessoal relacionados à atuação do docente como pessoa e cidadão, para o ganho de conteúdo e de fundamentos para novas maneiras de se portar e agir pedagogicamente (PEREIRA; WASSEM, 2014).

A definição de um clássico, em qualquer área, é a de que ele tem o que dizer ao tempo presente, que a leitura e o conhecimento resultantes são de valor para as ações empreendidas no momento e que as ideias contidas neles ultrapassam o tempo no qual foi escrito. Gasparin (1997, p. 40) afirma que um clássico ultrapassa seu tempo e representa fonte inesgotável de conhecimentos. São leituras que se tornam conhecimentos permanentes e, mesmo em uma releitura, há descoberta de novos saberes. Para o autor, “retornando aos clássicos, progredimos intelectualmente”. Da

---

<sup>144</sup> Coordenadora.

<sup>145</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação (FE)

mesma forma, Ítalo Calvino (1993, p. 10), no seu importante livro “Por que ler os clássicos”, diz que estes são experiências formativas por fornecer conhecimentos que estruturam experiências futuras e que fornecem escalas de valores.

A ideia de usar os clássicos para uma formação geral neste projeto é a de que estes, longe de ancorarem seus leitores na repetição das mesmas coisas, os capacitam a um trabalho pedagógico de maior significado social. O projeto em desenvolvimento, visa favorecer uma formação mais ampla aos professores da educação básica, utilizando a modalidade MOOC de Educação a Distância (EaD), que no cenário educacional atual tem sido uma das modalidades consideradas, pelas suas características, como aberta e democrática, particularmente por não estar vinculada a qualquer tipo de pagamento.

O MOOC foi escolhido por ter sido desenvolvido como um experimento pedagógico com capacidade para disseminar o conhecimento de forma aberta, embora possa ser considerado uma modalidade de ensino e aprendizagem recente na área da EaD e uma possibilidade de concretizar ideais da educação aberta. O termo MOOC foi cunhado em 2008 (MOR; KOSKINEN, 2013) e desde 2012, ano que se popularizou ao ser identificado como o “Ano do MOOC” pela revista *The New York Times* (PAPPANO, 2012), muitas universidades têm usado o termo para descrever a oferta de cursos voltados para um grande número de participantes em todo o mundo, desde que possam acessar o curso por meio de Internet. Hoje, MOOC descreve uma variedade de modelos pedagógicos que têm em comum a flexibilidade de caminhos para o ensino e a aprendizagem (YUAN; POWELL, 2013) tendo alcançada a quantidade de quase 4000 cursos em todo o mundo no ano de 2015 (WEXLER, 2015).

O debate em torno dos MOOC como uma nova compreensão da forma de favorecer o conhecimento e a aprendizagem desafia projetos de ensino, exigindo inovações e abordagens apropriadas para indivíduos com necessidade de maior flexibilidade de tempo e espaço de aprendizagem, não podendo ser visto como uma simples transposição de um determinado conteúdo presencial a ser reproduzido em modo virtual. Ao usar recursos virtuais de colaboração social, o MOOC possibilita fomentar o pensamento crítico e encorajar a autoavaliação por meio de estratégias e ferramentas de autorregulação. É uma modalidade de EaD que enfatiza a aquisição e o desenvolvimento de competências que ultrapassa os métodos e técnicas tradicionais e requer posturas pedagógicas que comprometem o estudante a ser um participante ativo e a adotar atitudes de construção do conhecimento.

A modalidade MOOC é utilizada hoje pelas mais renomadas universidades mundiais, como, por exemplo, MIT, Stanford, Berkeley, Harvard, Cambridge, Oxford, entre outras. O projeto de pesquisa do GEPES se associa à ideia da Universidade Aberta de Portugal que tem uma visão pedagógica denominada por eles Modelo Pedagógico Virtual (MPV). É organizada com base em quatro importantes pilares: 1-aprendizagem centrada no estudante; 2-flexibilidade; 3-interação; 4-inclusão digital

Ao considerar o período anterior ao surgimento do MOOC, Margapoti (2010) ressalta que a atenção pelo aspecto pedagógico em relação ao e-learning era mínima ou quase inexistente. Outras características do MOOC são expressas por autores como Boven (2013) que destaca como característica, o poder dado aos estudantes de escolher o que desejam aprender em modo aberto a partir de suas próprias motivações intrínsecas e Towndrow *et al.* (2013) indica o potencial para facilitar e incrementar a aprendizagem baseada em pares. Tais características podem ser consideradas em consonância com a teoria construtivista de educação e, para melhorar a qualidade do aprendizado, Margapoti (2010) sugere o coenvolvimento dos estudantes na produção de resultados que possam ser compartilhados, uma vez que a parte social no aprendizado online tem papel motivacional e coesivo fundamentais.

Haggard (2013) aponta que os primeiros MOOCs surgiram a partir do interesse de professores conhecedores dos recursos computacionais e só se popularizaram em 2012, depois que as principais universidades americanas passaram a apoiar e desenvolver projetos baseados em MOOC, tendo sido fundadas empresas de tecnologia educacional, como Coursera, EdX ou Udacity. No Brasil, o Veduca foi lançado em março de 2012 e, em maio de 2014 anunciava em sua página o apoio de 20 universidades e 289 cursos. Todas estas empresas tem fins lucrativos e dão suporte técnico, econômico e administrativo ao desenvolvimento dos cursos. Nosso projeto é sem fins lucrativos e desenvolvido pela Faculdade de Educação da Unicamp.

### **Formação Geral e Cultural dos Professores**

Experiências com a leitura e conhecimento mais aprofundado de autores clássicos da educação, desenvolvidas nos cursos de Pedagogia, Licenciatura e Pós-graduação da Faculdade de Educação/Unicamp foram sistematicamente avaliadas pelos alunos. Os resultados dessas pesquisas demonstraram que 100% dos sujeitos afirmam que conhecer os clássicos mudou sua visão de educação e apontam para o ganho do aprimoramento profissional e pessoal relacionados à atuação como docente, como pessoa e cidadão, para o ganho de conteúdo e de fundamentos para a ação pedagógica (MORAES, 2012; PEREIRA; WASSEM, 2014)

A preocupação com uma formação geral e cultural não é nova. Ela tem sido uma constante no processo de formação da universidade desde os seus primórdios até os dias de hoje. Notadamente, na contemporaneidade, ela tem sido apontada como uma das contribuições mais valorosas que a universidade pode fazer para o bem do indivíduo, do profissional e da sociedade em geral e é essencial para uma sociedade que se quer livre, democrática e justa (PEREIRA, 2010).

O entendimento sobre a necessidade de uma formação educacional mais ampla tem sido debatido com intensidade nos dias atuais, uma vez que ela é vista como uma abordagem de formação que propicia condições aos estudantes de ultrapassar o mero acesso à informação e possibilitar a apropriação efetiva de conhecimentos. Nesse cenário, o projeto objetiva favorecer essa formação para professores da educação básica, possibilitando conhecer, trabalhar, refletir as grandes ideias educacionais que os autores clássicos trazem.

A ideia de usar os clássicos para uma formação geral neste projeto é a de que estes, longe de ancorarem seus leitores na repetição das mesmas coisas, os capacitam a um trabalho pedagógico de maior significado social.

O projeto tem como objetivos:

#### **A) Quanto aos Participantes:**

- Favorecer formação continuada para professores da educação básica;
- Favorecer ao professor uma formação geral e cultural que promova seu aperfeiçoamento teórico e prático;
- Capacitar para um crescimento profissional e pessoal;
- Dar condições ao professor de embasar teoricamente a reflexão sobre a prática docente entendendo sua ação na sociedade e na política educacional.

## **B) Quanto ao uso da tecnologia:**

- Trabalhar o uso de MOOC como modalidade de construção de conhecimentos por meio de um processo de produção colaborativa;
- Verificar as possibilidades que MOOC abre para as instituições de educação superior no desenvolvimento da educação continuada de professores;
- Verificar a viabilidade de formação geral e cultural por meio do MOOC.

## **Metodologia da Pesquisa**

O projeto de pesquisa está sendo trabalhado por meio de videoaulas produzidas com o auxílio dos membros pesquisadores do GEPES, tendo por base as obras dos autores selecionados. Para cada autor clássico estão sendo produzidos uma média de dez (10) videoaulas com duração aproximada de 10 minutos cada, disponibilizados nos servidores da UNICAMP por meio de Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) na forma de Vídeo sob Demanda, utilizando a plataforma open-source Moodle. Após a visualização das videoaulas, será recomendada a participação nos fóruns de debate do AVEA, de forma assíncrona com posterior acesso síncrono por meio de *chat* com horário(s) pré-fixado(s).

O conteúdo do curso está sendo trabalhado por meio da leitura prévia dos autores e obras indicadas, disponíveis on-line. O acompanhamento das videoaulas trará o conhecimento das ideias da obra e da biografia de cada autor, trabalhadas na relação do contexto histórico e cultural em que viveu e a vinculação das ideias propostas e defendidas nas obras com as questões da educação contemporânea. O trabalho de reflexão sobre as ideias e conceitos educacionais será estimulado por meio de guias de estudos e de debates, devendo este apresentar suas considerações em um permanente diálogo entre os participantes, por meio de fóruns de discussão em modo assíncrono.

Quanto à avaliação, haverá um processo “semiautomatizado” marcadamente qualitativo de questionamento sobre o autor e obra, desenvolvido por meio de questionário, priorizando questões que relacionem as ideias e conceitos principais da obra e autor, com as demandas da educação básica atual.

O processo “semiautomático” de avaliação leva em conta o tipo de avaliação em contextos de ensino e aprendizado cada vez mais interativos e informais, e, por isso, não deve ser sobre os saberes ou dos saberes, mas a respeito de saberes que se modificam, ou se modificaram, ao refletir sobre as situações pedagógicas cotidianas, transformando-se em operação de valores pluridimensionais – pessoais, culturais, educacionais, contextuais. É uma avaliação que ultrapassa os procedimentos meramente quantitativos de avaliação.

## **O trabalho do GEPES na gravação das videoaulas**

Na execução deste projeto de pesquisa os membros do GEPES têm desenvolvido um trabalho que se caracteriza como atividade colaborativa na perspectiva de Charles Crook (1996) e de Campos (2003). Nesta perspectiva, a atividade colaborativa se distingue da atividade cooperativa, pois é um processo coletivo de construção de conhecimentos e saberes, o que vai além da simples existência de interação e intercâmbio de informações entre os membros do Grupo. Na elaboração do material teórico de suporte ao desenvolvimento conceitual dos participantes, relativos a cada obra e autor, a atividade desenvolvida pelo grupo de pesquisa leva em conta o princípio da intercessão de saberes relativas aos membros, bem como a produção de novos

saberes pela ação colaborativa em função do objetivo comum e pelo processo dialógico da co-colaboração de saberes e práticas, resultando em uma produção coletiva interdependente.

O processo de elaboração das videoaulas como atividade colaborativa é em si, um novo aprendizado para o próprio grupo e exige dos participantes, como apontado por Espinosa (2003), habilidades comunicativas e interpessoais, responsabilidade individual para estudo e pesquisa, relações simétricas, compreensão recíproca, abertura de posições, crenças, valores e procedimentos.

As videoaulas são preparadas previamente a partir da discussão da obra do autor entre os membros do grupo, da elaboração conjunta de textos sobre obra e autor em estudo com o objetivo de dar maior suporte teórico à compreensão dos participantes. Nessa elaboração os membros do grupo passam pela partilha de ideias e compreensão individual, pela exposição e argumentação pessoais e reorganização conjunta da produção final. Assim, assume grande importância para o grupo o aprendizado do e sobre o trabalho numa atividade colaborativa, promovendo não só a troca de múltiplas ideias e a construção de um novo conhecimento mais completo e mais rico, como o desenvolvimento pessoal a partir das interações sociais, cognitivas e afetivas com o outro.

A gravação das videoaulas tem sido para o grupo momentos de reflexão pedagógica, uma vez que se busca favorecer aos participantes condições de ultrapassar a simples aquisição de conhecimentos específicos para lhes proporcionar uma formação educacional e cultural mais ampla e uma nova postura de ação docente. Sendo que o objetivo da educação a distância é o de beneficiar uma aprendizagem autônoma, a preocupação do grupo na elaboração dos vídeos, tem sido a de favorecer uma aprendizagem com maior probabilidade de apreensão e retenção do conhecimento. Para isso, tomamos em consideração a pesquisa de William Glasser (2009) quando afirma que há setenta porcentagens (70%) de retenção de um conteúdo ou de uma aprendizagem, quando lemos, vemos, escutamos e discutimos. Assim, os vídeos buscam contemplar essas dimensões e são elaborados de forma que o participante possa ver, ouvir, ler e discutir o conteúdo temático. Quanto a ouvir, os vídeos são apresentados oralmente com a participação de todos os membros para que não haja o cansaço produzido pela entonação de uma só voz. Quanto a ver, são inseridos slides com excertos para fixação do conteúdo, imagens que trazem o ambiente da obra e situações vividas pelo autor e tópicos gráficos sumarizando pontos essenciais. Quanto ao ler, são disponibilizados textos elaborados pelo grupo, para cada videoaula, apresentando as principais ideias da obra. Quanto a discutir, é oferecida a oportunidade de discussão por meio de fóruns e de guia para o debate entre os participantes.

### **Considerações Finais**

Este projeto está em plena realização e recebeu aprovação do CNPq para o seu desenvolvimento, por ter sido considerado com potencial para favorecer aos professores uma consciência mais crítica sobre questões da educação e sobre a relação destas com a sociedade e a cultural em geral. Da mesma forma o uso do MOOC é considerado adequado por ser um dos modos mais versáteis de oferecer educação de qualidade, especialmente para aqueles que moram distantes dos centros de formação. Em relação à universidade, o projeto trouxe possibilidade de pesquisa e inovação, uma vez que estas se encontram mais preparadas para a modalidade de educação a distância, contanto para isso com uma estrutura tecnológica moderna e atual.

Do ponto de vista pedagógico, o curso favorece aos participantes compreensão de conhecimento e de aprendizagem a partir de suas próprias motivações, favorece o pensamento crítico, encoraja a autoavaliação e possibilita abordagens apropriadas em tempo autogestado e flexibilidade de acesso.

Para o grupo, por ser o projeto desenvolvido em contínua interação, tem proporcionado constante ampliação de seu próprio potencial, contribuições e trocas por meio das participações individuais e reorganização de interpretações e reanálises do conhecimento individual e grupal.

### Referências Bibliográficas

BOVEN, D. T. The next game changer: The historical antecedents of the MOOC movement in Education. *eLearning Papers*, n. 33, maio/2013. Disponível em: <[http://elearningeuropa.info/sites/default/files/asset//In-depth\\_33\\_3.pdf](http://elearningeuropa.info/sites/default/files/asset//In-depth_33_3.pdf)> Acesso em: maio 2015.

CALVINO, Í. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPOS, F. et al. *Cooperação e aprendizagem on-line*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CROOK, C. *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madri: Ediciones Morata, S.L, 1996.

ESPINOSA, M. P. P. Aprendemos...? Cooperando o colaborando? Las claves del método. In: SANCHEZ, F.M. (org) *Redes de comunicación em la enseñanza: las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós, p. 95-127, 2003.

GASPARIN, J. L. *Comênio: a emergência da modernidade na educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GLASSER, W. *Education for all*. Disponível em:

<http://principalcowart.blogspot.com.br/2009/02/how-we-learn-william-glasser.html>. Acesso em 28/04/2016.

HAGGARD, S. Massive open online courses and online distance learning: review. *GOV.UK Research and Analysis*, 2013

MARGAPOTI, I. *Un sistema per valutare l-interazione nei corsi e-learning*. Roma: Edizioni Nuova Cultura, 2010.

MOR, Y.; KOSKINEN, T. MOOCs and beyond. *eLearning Papers*, n. 33, mai/2013. Disponível em: <<http://elearningpapers.eu/en/paper/moocs-and-beyond>>. Acesso em: 15 maio 2015.

MORAES, A. P. F. *A importância da leitura dos clássicos para formação docente: Um estudo de caso*. Trabalho de Conclusão de Curso: Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

PEREIRA, E. M. A. Reforma Curricular da Universidade Harvard: A centralização da educação geral no século XXI. In: PEREIRA, E. M. A. *Universidade e Currículo: perspectivas de educação geral*. Campinas/SP: Mercado das Letras, p. 41-64, 2010.

\_\_\_\_\_; WASSEM, J. Estudos dos Clássicos e o Conhecimento Interdisciplinar na Formação Inicial de Professores. In: PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Inovações Curriculares: Experiências no Ensino Superior com foco na Interdisciplinaridade*. IV ed. Campinas - SP: FE/Unicamp, 2014, p. 92-112.

TOWNDROW, A.; ARANGUIZ, A.; PURSER, E.; PRADHAN, M. Quad-blogging: Its potential to transform peer-to-peer learning in a MOOC. *eLearning Papers*, n. 33, Maio/2013. Disponível em: <[http://elearningeuropa.info/sites/default/files/asset/From-field\\_33\\_4.pdf](http://elearningeuropa.info/sites/default/files/asset/From-field_33_4.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

YUAN, L.; POWELL, S. MOOCs and disruptive innovation: implications for higher education. *eLearning Papers*, n. 33, maio/2013. Disponível em: <[http://elearningeuropa.info/sites/default/files/asset/In-depth\\_33\\_2.pdf](http://elearningeuropa.info/sites/default/files/asset/In-depth_33_2.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2015.

# OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRO

Vera Maria Vidal Peroni<sup>146</sup>  
Daniela de Oliveira Pires<sup>147</sup>  
Alexandre José Rossi<sup>148</sup>

## Introdução

Este artigo pretende trazer alguns elementos para o debate, baseado em nossas pesquisas sobre o tema, de como o processo recente de construção da democracia pautou o tema das políticas de diversidade no Brasil.

Ao mesmo tempo em que lutamos por direitos sociais materializados em políticas, também vivenciamos um período em que as estratégias de superação do capital: neoliberalismo, terceira via, reestruturação produtiva e globalização redefinem o papel do Estado com profundas implicações para a democracia. Estruturamos o artigo em três partes. Iniciamos com a discussão teórica acerca da democracia neste período particular do capitalismo de avanço do individualismo (Harvey, 2005) a segunda parte trata do período de redemocratização no Brasil enfatizando as principais contradições do período, tais como o aumento do neoconservadorismo vinculado a neoliberalização (Harvey, 2005), por fim, a terceira parte traz alguns elementos sobre as políticas de diversidade<sup>149</sup> no Brasil em meio a este contexto de tantas contradições.

## O contexto Internacional e a discussão em torno da Democracia

Entendemos que as redefinições no papel do Estado, neste período particular do capitalismo<sup>150</sup>, têm importantes implicações para a democracia. Neste artigo, ressaltaremos a concepção de democracia tanto para o neoliberalismo quanto a atual social democracia, terceira via. Para o neoliberalismo a democracia atrapalha o livre andamento do mercado, pois deve atender à demanda dos eleitores para se legitimar, o que provoca o déficit fiscal, para a terceira via a democracia deve ser fortalecida. Giddens (2001) argumenta que é preciso democratizar a democracia. Porém, democracia entendida como a sociedade assumindo tarefas que até então eram do Estado e participação como a responsabilização na execução de tarefas. Assim, verificamos uma separação entre o econômico e o político (WOOD, 2003), o esvaziamento da democracia como luta por direitos e das políticas sociais como a materialização de direitos sociais.

---

<sup>146</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<sup>147</sup> Fundação do Ministério Público e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>148</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<sup>149</sup> As Políticas de Diversidade aqui discutidas estão associadas à emergência dos novos movimentos sociais, em especial aqueles de cunho identitário; ainda que os movimentos sociais não se valham em seus discursos políticos da ideia de diversidade, dando preferência a termos como direito à diferença, antirracismo, antissexismo, anti-homofobia, inclusão, contra a exclusão, dentre outros. Também defendemos a ideia de que todas essas lutas devem ser atravessadas pela questão de classe social. Não se pode fazer a luta contra qualquer tipo de preconceito descolada da questão de classe.

<sup>150</sup> Entendemos esse período como sendo a partir da crise econômica mundial de 1973 e que perdura até os dias atuais.

A democracia, para a terceira via, está vinculada a uma moralidade cívica, que está associada a uma visão de sociedade sem o antagonismo de classes sociais ou correlação de forças políticas por diferentes projetos societários. Giddens (2001) desenvolve a tese de que existe uma nova cultura política “[...] em resposta à mudança social e econômica. A nova cultura política diverge do modelo tradicional de política de classe.” (p. 48).

Destacamos, ainda, a concepção individualista da terceira via, cujo objetivo geral “[...] deveria ser ajudar os cidadãos a abrir seu caminho através das mais importantes revoluções do nosso tempo: Globalização, transformações na vida pessoal e nosso relacionamento com a natureza.” (GIDDENS, 2001, p. 74). Assim, cada sujeito é responsável por individualmente abrir o seu caminho e as transformações vão se dar na esfera pessoal e não societária.

O individualismo é uma posição comum ao neoliberalismo e à terceira via. Harvey (2008), ao tratar da neoliberalização, que é o balanço da teoria neoliberal na prática, destaca que o mercado regula o bem-estar humano e a competição é o seu mecanismo regulador. Por conseguinte, o sucesso e o fracasso são considerados individuais por meio das virtudes empreendedoras do indivíduo:

O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação), em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo). (HARVEY, 2008, p. 76).

O que o autor chama de “mercadificação de tudo” (HARVEY, 2008, p. 178) presume a existência de direitos de propriedade sobre processos, coisas e relações sociais. Harvey (2008) traz, também, a relação entre neoliberalismo e neoconservadorismo:

Em sua preocupação com a ordem, o neoconservadorismo se assemelha a uma mera retirada do véu de autoritarismo com que o neoliberalismo se cobre. Mas também propõe respostas singulares a uma das contradições centrais desse último. Se “a sociedade não exte, apenas homens e mulheres individuais, como disse de início Thatcher, o caos individual pode vir a se sobrepor à ordem. A anarquia do mercado, da competição sem peias (esperanças, desejos, ansiedades e temores individuais; escolhas de estilo de vida de hábitos e orientações sexuais, formas de auto - expressão e comportamentos com relação aos outros) gera uma situação cada vez mais ingovernável. (Harvey, 2008, p. 92-93)

O autor ressalta ainda, que o aumento do desemprego, dos ajustes estruturais que minimizam as políticas sociais e a exacerbação da competitividade e individualismo, pode provocar caos social e civilizatório, a este risco o neoconservadorismo responde com maior repressão. E com:

Valores morais centrados no nacionalismo cultural, na retidão moral, no cristianismo (de uma certa moralidade evangélica) nos valores familiares e em questões de direito à vida, assim como no antagonismo a novos movimentos sociais como o feminismo, os direitos homossexuais, a ação afirmativa e o ambientalismo. (Harvey, 2008, p. 94).

Neste mesmo sentido, enfatizamos que a democracia não é aqui entendida como uma abstração, mas como materialização de direitos e de igualdade social<sup>151</sup> (WOOD, 2003) e “coletivização das decisões” (VIEIRA, 1998), com efetiva participação na elaboração de políticas com base na prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento. Entendemos que assim como a democracia é entendida como direitos

---

<sup>151</sup> Sobre a não separação entre o econômico e o político, ver Wood (2003).



materializados em políticas, também a democracia entendida como o respeito às diferenças, sofre um retrocesso neste período particular do capitalismo. Assim, as políticas de valorização da diversidade cumprem um importante papel na ampliação do próprio conceito de democracia, entendido aqui como igualdade social e econômica bem como o respeito a diversidade.

### **O período de redemocratização no Brasil: período de disputas e correlação de forças**

Nessa parte do estudo pretendemos demonstrar que são maiores os desafios para o fortalecimento da democracia nos países que vivenciaram regimes autoritários, como a maioria dos países latino americanos, se compararmos com aqueles que experienciaram o modelo do Estado de bem-estar social.

Os anos 1980 foram marcados pelo aprofundamento da crise econômica em escala internacional e nacional e também pelo processo de redemocratização que ocorre de forma lenta e gradual no país, que teve sua primeira manifestação, a partir da aprovação da lei nº 6.683, de 17 de agosto de 1979, conhecida como a Lei da Anistia. No seu art. 1º expressa o seu objetivo:

Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares.

É exatamente este dispositivo que contém a questão mais polêmica, pois previa a anistia tanto para os torturadores como os torturados, com o advento dos chamados “crimes conexos” ou “crimes de sangue”. Para Jair Krischke, ativista dos direitos humanos no Brasil, Argentina, Uruguai, Chile e Paraguai, esta é uma lei de auto anistia. “Não é a lei que imaginávamos, nem a lei pela qual lutamos, mas é a lei que temos”.<sup>152</sup>

É possível afirmar que ainda não superamos o passado ditatorial, pois não efetivamos plenamente a Justiça de Transição<sup>153</sup>, pois dentre os pilares, justiça, reparação, memória, verdade e reforma das instituições públicas, o único que estamos cumprindo com maior eficácia é a reparação, uma vez que nos resta realizar o julgamento dos responsáveis pelos crimes lesa humanidade e mantermos espaços de memória.

Com relação a verdade foi dado um passo importante com a criação da Comissão Nacional da Verdade em 2011, e a publicação do seu relatório, no final de 2014. Em termos políticos, Florestan Fernandes afirma que houve a manutenção e o controle da hegemonia das forças militares em razão do que o autor definiu como pactos “pelo alto”, voltamos ao regime democrático, mas com a permanência da influência militar nos poderes executivo, legislativo e judiciário<sup>154</sup>.

---

<sup>152</sup> <http://www.ihuonline.unisinos.br/>. Acesso em 14 de dezembro de 2014.

<sup>153</sup> De acordo com Marcelo Torelly, “o conceito de Justiça de Transição emerge da articulação de práticas inicialmente empreendidas de maneira independente em processos de democratização ao redor do mundo, articulando quatro dimensões fundamentais: memória e verdade, reparação, justiça e igualdade perante a lei, e reformas institucionais (TORELLY, 2015, p.146).

<sup>154</sup> De acordo com o Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade, no Volume II – Textos Temáticos, no texto 7, intitulado, Ditadura e Homossexualidade. Ver <http://www.cnv.gov.br>. O trabalho, organizado pelo brasileiro James Green, da Universidade Brown, e por Renan Quinalha,

Interessante observar, que de certa forma, não superamos o legado ditatorial também no campo educacional, mais especificamente em relação a intolerância de étnicoracial, gênero, sexualidade, indígenas, camponeses. Atualmente, existe uma tendência a estimular o chamado “empresariado da educação”, pois empresas, conglomerados econômicos, instituições bancárias e grupos da grande mídia, em troca de isenções fiscais, passam a atuar no “ramo da educação” e, mais do que isso, influenciam diretamente na condução dos processos educacionais a exemplo da burguesia industrial durante o período a ditadura civil-militar.

Nos primeiros anos de 1980 havia um esgotamento do regime civil-militar brasileiro, devido aos questionamentos da sociedade sobre as graves violações aos direitos humanos e a profunda crise econômica, tem início nos anos 1970, definindo para as décadas posteriores, a predominância mundial da orientação neoliberal, que se contrapõe ao modelo de Estado de bem-estar social difundido na Europa no pós 2ª Guerra Mundial, que imprime a necessidade dos Estados nacionais realizarem reformas que irão ocasionar mudanças no atendimento das políticas sociais, não somente da educação, como dos demais direitos sociais (saúde, assistência social, segurança pública), que passam a contar fundamentalmente com a atuação da sociedade civil na sua execução. Tal realidade possuiu o respaldo do ordenamento jurídico brasileiro.

É importante identificarmos a seguinte contradição, enquanto o Brasil (e os países latino-americanos) lutavam pelo fim das ditaduras civil-militares, pela defesa da escola pública e de uma maior participação do governo na sua promoção, mundialmente está havendo exatamente o contrário, o avanço do neoliberalismo que defende exatamente o oposto, a privatização dos direitos sociais, a não intervenção do Estado na economia e a maximização da influência dos organismos financeiros mundiais. É neste processo histórico de avanços (internos) e retrocessos (internacionais) que a educação pública volta ao debate nacional. Uma das manifestações sociais deste período foi o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). O principal objetivo do FNDEP era a organização de um processo constituinte que levasse a discussão de uma nova constituição para o país. Segundo Vera Peroni:

O fórum foi oficialmente lançado em Brasília, em 9 de abril de 1987, na Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita, tendo sido denominado, inicialmente, de Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (PERONI, 2003, p.75).

Dentre as suas reivindicações, duas questões se destacavam, a luta contra a ditadura civil-militar e a defesa da educação pública (GOHN, 1999). As demandas contidas nas pautas do movimento sociais expressam o repúdio da sociedade com a forma como a política educacional brasileira havia sido conduzida pelo governo militar, caracterizada pelo seu viés privatizante e de recusa ao caráter social e coletivo do ensino.

## **Os Movimentos Sociais identitários e a luta por políticas de/para a Diversidade**

As discussões em torno das chamadas Políticas de/para Diversidade vêm conquistando cada vez mais espaço campo das políticas sociais. No Brasil, esse

---

assessor da Comissão Estadual da Verdade de São Paulo, mostra como a homossexualidade foi objeto de perseguição, pois era relacionada com subversão e considerada um agravante para os presos políticos. Ver. <http://oglobo.globo.com/brasil/comissao-da-verdade-relatara-agressoes-homossexuais-na-ditadura-14703975#ixzz48AOoA5YC>. Acesso em 09 de maio de 2016.

processo foi desencadeado no fim dos anos setenta com os primeiros passos de organização do Movimento Homossexual Brasileiro, juntamente com o Movimento Feminista, Étnico-raciais, indigenista etc. ganhando mais expressão na década de oitenta com o processo de redemocratização do Estado.

Maria da Glória Gohn (1999) aponta que, além dessas demandas em defesa do ensino público, a década de 1980 ficou marcada por outras demandas de grupos específicos que iriam influenciar no modelo educacional e, principalmente, no currículo da escola. De acordo com a autora, tais demandas podem se expressar diretamente “através de movimentos e organizações, ou indiretamente, através de necessidades que se impõem como forma de solução para os problemas que afligiam a sociedade” (p. 57).

Para Gohn, o leque de demandas educativas nos anos 1980 foi grande. Ele esteve intimamente articulado às conjunturas políticas que o país atravessava, bem como à busca por respostas para problemas de ordem estrutural, gerados pelo modo e pela forma de acumulação do capital no país. A autora lista algumas das principais demandas na sociedade neste período:

Educação ambiental, educação sobre o patrimônio histórico-cultural, educação para a cidadania, educação sanitária e de saúde pública, educação popular, educação de menores adolescentes, educação de minorias étnicas: índios, educação contra discriminações: sexo, idade, cor, nacionalidade, educação para deficientes, educação para o trânsito e de convivência em locais públicos, educação contra o uso de drogas, educação sexual, educação contra o uso da violência e pela segurança pública e educação para a geração de novas tecnologias. (GOHN, 1999, p. 59 – grifos meus).

Como podemos observar, a demanda por uma educação de qualidade efetivamente para todos e todas, não discriminatória e não excludente está posta no debate por uma educação desde a década de 1980. Nesse cenário, os movimentos sociais organizados estiveram presentes e a discussão em torno da educação contra discriminações, referente a orientação sexual, geração, raça/etnia, tem sido bandeira de luta reivindicatória de vários movimentos sociais na sociedade brasileira, tais como movimento de mulheres, negro, LGBT<sup>155</sup>, entre outros.

Um dos principais ganhos com o processo da constituinte, que contou com a participação expressiva dos movimentos sociais identitários, foi a elaboração da Constituição Federal Brasileira, que reconheceu, ainda que no plano jurídico, o direito à diferença de raça/etnia, de idade, de sexo e de religião. Pode-se constatar, assim, como o Brasil avançou em sua legislação em matéria de reconhecimento de direitos – o que não pode ser minimizado – mas, ao mesmo tempo, estamos longe de estabelecermos um patamar que seja condizente com esses valores, princípios e normas, os quais, em última instância, expressam o desejo de milhares de brasileiros.

Evaldo Vieira (1997) afirma que, com a Constituição de 1988, iniciou-se um período que perdura até os dias de hoje, denominado pelo autor “política social sem direitos sociais”. Para ele, a política social, que por um lado nunca havia recebido tanto acolhimento por parte de uma constituição no Brasil, como ocorreu na de 1980, por outro, simplesmente não viu esses direitos praticados. Outro marco importante na década de 1980, durante o processo de abertura política no Brasil, foi a criação do PT - Partido dos Trabalhadores. Maria Ligia Quartim de Moraes (2003, p. 2) afirma que,

No Brasil, a longa transição democrática conheceu um leque variado de iniciativas populares e políticas que incluem tanto um novo sindicalismo operário, rompendo com o

---

<sup>155</sup> LGBT é a sigla do Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis e Transgêneros utilizada atualmente no Brasil.

tradicional modelo do paternalismo estatal e da subordinação sindical, como também a emergência de movimentos mais relacionados a reivindicações do cotidiano além da formação do Partido dos Trabalhadores.

Segundo Moraes (2003), o PT reuniu ex-militantes da esquerda armada, lideranças sindicais e movimentos de base sob a influência dos defensores da Teologia da Libertação. Tal partido foi a resposta frente à repressão vivida durante os ‘anos de chumbo’ e tinha como objetivo viabilizar o processo de redemocratização que acontecia no Brasil; além disso trazia a peculiaridade de incorporar vários movimentos sociais organizados.

O PT – partido que na época de sua criação apresentava-se como um partido de esquerda que defendia o socialismo como forma de organização social e que agregava sujeitos oriundos dos movimentos sindicais e sociais – tornou-se, para os movimentos sociais e para grande parte da classe trabalhadora, uma esperança de pôr em prática todos os direitos sociais garantidos na Constituição Federal de 1988.

Nesse período, observou-se uma forte presença dos movimentos na luta pela garantia de políticas sociais em todos os campos e principalmente na educação. Ainda que o início tenha se dado na década de 1980, somente a partir de 2003, com o primeiro governo do PT no Brasil, foi possível transformar as reivindicações em ações concretas do governo. Foram necessários quase 20 anos e quatro governos anteriores ao petista para se materializarem, em parte, as reivindicações iniciadas nos anos 1980.

É a partir do ano de 2003, ano em que o Partido dos Trabalhadores chega à direção do país, que verificamos alguns avanços no campo das políticas de diversidade. Na organização do novo governo, ao longo dos dois mandatos da administração do presidente Lula, foram criadas várias secretarias especiais vinculadas à Presidência da República que tratam de políticas específicas. Dentre elas, podem-se destacar a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ).

No âmbito de cada ministério ou secretarias do governo federal, são criadas subsecretarias, coordenações e diretorias para trabalhar com os chamados temas da diversidade. Além disso, desde 2002 o governo federal tem estimulado de forma mais acentuada a realização de processos de conferências para discutir com os movimentos sociais a produção de políticas públicas. Como se pode perceber, durante os dois mandatos de Lula a atenção dada às ‘minorias’, aos ‘excluídos’, aos ‘marginalizados’ foi um dos focos do seu governo, dado que se revela na estrutura novo arranjo institucional criado. Neste novo cenário as políticas educacionais, torna-se instrumento de implementação de ações que visem à valorização e ao reconhecimento da diversidade cultural e de combate à exclusão.

Para dar conta da demanda por políticas de diversidade, em 2004 o Ministério da Educação criou Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Esta secretaria nasceu com o objetivo de reunir temas antes distribuídos por diversas pastas e que dizem respeito ao enfrentamento de situações não adequadamente trabalhadas até então, injustiças no sistema de educação brasileiro, como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, diversidade étnico-racial, igualdade de gênero e diversidade sexual. Em linhas gerais, segundo divulgou o próprio MEC no ano de 2008 em sua página na internet, pode-se dizer que seus objetivos eram

[...] formular, implementar e executar políticas públicas que contribuam para a diminuição das desigualdades no acesso, permanência e sucesso na educação; que propiciem o

aprimoramento da qualidade educacional por meio do reconhecimento, apreço e valorização da diversidade; e que proporcionem o direcionamento do foco educacional para o desenvolvimento sustentável.

Como se observa, a Secad foi criada em consonância com a proposta do governo Lula, que tinha como slogan “Brasil: um país de todos”, o qual objetivava implementar ações capazes de reduzir as desigualdades sociais. A referida secretaria, desde sua criação, tinha como atribuições a gestão do Programa Bolsa Escola, programa de redistribuição de renda criado no governo de Fernando Henrique Cardoso que teve continuidade no governo Lula sob a denominação Bolsa Família.

Desse modo, pode-se dizer que o governo Lula, em seus dois mandatos, tinha como intenção combater as desigualdades sociais por meio de programas de redistribuição de renda, e lutar contra as desigualdades socioculturais, dando especial atenção aos grupos sociais que historicamente estiveram à margem das políticas sociais. Para a Secad, o conceito de diversidade “leva em conta as diferenças históricas, culturais, sociais e econômicas do povo brasileiro que se refletem dentro das salas de aula<sup>156</sup>”.

### **Considerações Finais**

No Brasil, com o movimento de redemocratização do país ocorrido a partir da segunda metade da década de 1980, possibilitou-se, de uma forma mais acentuada, a participação desses movimentos na discussão e elaboração de políticas que contemplem as suas especificidades. Apesar das contradições do governo Lula, ele atendeu a determinadas necessidades e demandas sociais, restringindo, em certa medida, a desigualdade produzida não só pelo modelo econômico capitalista de sociedade, mas também as desigualdades de ordem cultural, como é o caso das políticas identitárias aqui entendidas como políticas sociais.

Em tempos de retomada do conservadorismo, de neoliberalização, onde as questões das liberdades individuais trouxeram perdas para um projeto societário de justiça social concepções individualistas, onde cada sujeito é responsável de forma individual abrir o seu caminho, e as transformações vão se dar na esfera pessoal e não societária. Por conseguinte, o sucesso e o fracasso são considerados individuais por meio das virtudes empreendedoras do indivíduo: neste período histórico, a luta pela democracia entendida como direitos materializados em políticas, mais do que nunca a democracia deve ser entendida como o respeito às diferenças. Assim, as políticas de valorização da diversidade cumprem um importante papel na ampliação do próprio conceito de democracia, entendido aqui como igualdade social e econômica bem como o respeito a diversidade.

### **Referências Bibliográficas**

- BRASIL. Lei. n. 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. 1979.
- GIDDENS, Anthony . **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

---

<sup>156</sup> Notícia vinculada no site do MEC em 11 de abril de 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=10297&option=com\\_content&task=view](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=10297&option=com_content&task=view)>. Acesso em: 10 jul. 2011.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Pós-modernismo, marxismo e Feminismo. **Revista Margem Esquerda**, São Paulo, n. 2, p. 95-111, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A Construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil (Tese de Doutorado)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2015.

TORELLY, Marcelo. **Justiça de Transição – origens e conceito**. In. JUNIOR, José Geraldo de Sousa; FILHO, José Carlos Moreira da Silva; PAIXÃO, Cristiano; FONSECA, Livia Gimenes Dias da; RAMPIN, Talita Tatiana Dias (Orgs). *O Direito Achado na Rua: introdução crítica à justiça de transição na América Latina*. Vol. 7. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos sociais e a política social**. São Paulo: Cortez, 2007

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

# DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE EM FOCO

Ana Carla Hollweg Powaczuk<sup>157</sup>  
Doris Pires Vargas Bolzan<sup>158</sup>

## A temática em foco

O aprender a ser professor tem se constituído temática investigativa dos estudos do Grupo de pesquisa formação e práticas educativas da educação básica e superior (GPFOPE). As dinâmicas investigativas que vimos desenvolvendo nos últimos dez anos tem colocado em destaque à docência a partir de seus movimentos construtivos, permitindo a identificação de distintos desenhos professorais sendo produzidas, a partir do modo como as diferentes experiências são reconfiguradas ao longo das trajetórias de formação dos professores.

Compreendemos a produção da docência a partir do conceito de professoralidade, o qual se relaciona aos processos de criação que o professor produz ao longo de sua trajetória docente, configurando modos de pensar, agir e sentir-se professor, tendo em vista as condições concretas nas quais se desenvolve. Uma produção singular que envolve componentes pessoais e profissionais, dinamizados a partir de uma contextura social da qual emergem valores, concepções e significados acerca da profissão docente, os quais abrigam tanto possibilidades, como limitações. Isso significa dizer que as vivências pelas quais os professores passam ao longo de seu percurso formativo podem incidir sobre o fazer-se docente de modo distinto, tendo em vista as possibilidades de interpretação e de [re]significação que este traz consigo nos diferentes momentos de sua trajetória. Logo, a professoralidade relaciona-se a uma dinâmica processual de experimentação que o sujeito realiza ao produzir-se como professor, envolvendo a elaboração das experiências que vivencia em direção ao aprimoramento dos fazeres e saberes docentes. (POWACZUK, 2012)

Nessa perspectiva, tomamos como ideia chave para compreensão desse processo, o conceito de atividade (VYGOTSKI, 2005, 2007; LEONTIEV, 1984, 1988, 1989), que diz respeito às relações do homem com o mundo, as quais buscam satisfazer necessidades específicas correspondentes a ele e ao seu contexto sociocultural. A intencionalidade marca as ações empreendidas no fazer docente, definida pelas diferentes escolhas que o sujeito faz como via de se produzir como professor. Processo este, diretamente relacionado ao contexto sociocultural do sujeito. Nesse contexto o sujeito encontra tanto as condições para as quais necessita adaptar sua atividade como os motivos e finalidades que a impulsionam. Logo, “sean cuales fueren ellas, condiciones y formas en que transcurre la actividad del hombre, cualquiera que sea la

---

<sup>157</sup> Professora do Departamento de Metodologia do Ensino, coordenadora substituta do Curso de Pedagogia/diurno, membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior-GPFOPE, Líder do Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: educação básica e superior- GPDO. **Universidade Federal de Santa María.**

<sup>158</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do departamento de Metodologia do Ensino/CE/UFSM. Pesquisadora CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior-GPFOPE. **Universidade Federal de Santa María.**

estructura que elija, no se puede considerar como desgajada de las relaciones sociales, de la vida de la sociedad” (LEONTIEV, 1984, p. 67).

Consideramos, ainda, as distintas objetivações – na esfera da cotidianidade e não cotidianidade – que compõem o fazer docente frente às necessidades que se interpõe ao longo da sua trajetória de formação (HELLER, 1991, 2008). De acordo com Heller, a vida cotidiana é em seu conjunto um objetivar-se. Entretanto, isto não significa que cada uma das ações cotidianas se constitua em uma objetivação do mesmo nível e com o mesmo raio de ação. Ou seja, na relação que o homem estabelece com o mundo circundante, diferentes objetivações são produzidas.

Há objetivações que se constituem na esfera da cotidianidade - objetivações genéricas em si - como a apropriação da linguagem, os objetos (utensílios, instrumentos) e os usos (costumes) de uma dada sociedade. Caracterizam o processo de apropriação das capacidades elementares para a sobrevivência social do indivíduo. Sem a apropriação dessas objetivações seria impossível a sua existência e convivência em qualquer sociedade humana, independentemente do nível de desenvolvimento dessa mesma sociedade. Na verdade, seria inviável a existência do indivíduo como ser humano (HELLER, 1991).

É na esfera da cotidianidade que o homem passa a maior parte do seu tempo, configurando e sendo configurado por determinadas formas de pensamento e de ação típicas desta esfera da vida social. Como esquemas de comportamento desta esfera estão: o pragmatismo e a probabilidade, tendo em vista que a preocupação primeira é com a realização da ação e não com a compreensão desta. Posto que na vida cotidiana é necessário realizar muitas atividades heterogêneas e aplicá-las em múltiplas direções. Caso a atuação cotidiana fosse realizada com a exatidão científica muitas das atividades não seriam realizadas, ou pelo menos não sobreviveríamos para concretizar grande parte delas. As características comuns das objetivações genéricas em si estão relacionadas ao caráter de regra, a normatividade, a repetição e o economicismo (HELLER, 1991, 2008).

Outras formas de objetivações serão caracterizadas pelo seu grau de complexidade, podendo ser denominadas de objetivações humanas superiores – objetivações genéricas para si - como as ciências, a filosofia, a arte, a moral e a política. Tais objetivações aconteceriam na esfera do não cotidiano, exigindo um processo mais elaborado das situações e eventos do cotidiano. Tal intento se daria a partir do distanciamento do vivido, no tempo e no espaço, de modo a suspender, mesmo que momentaneamente, os esquemas e comportamentos recorrentes da vida cotidiana. As atividades genéricas para si exigem, portanto, uma intensidade maior nas atitudes, mobilizadas e conduzidas pelo interesse e pela curiosidade acerca das situações do cotidiano. Nesta perspectiva, as objetivações genéricas para si somente existem diante uma intenção consciente dirigida a estas.

Tais perspectivas possibilitam-nos pensar a professoralidade se constituindo a partir da realização de um sistema de atividades, que envolve diferentes ações e operações, tendo em vista os processos para os quais são dirigidas, bem como as condições e circunstâncias concretas da vida pessoal e profissional do professor.

Nesta direção, o recorte aqui apresentado, busca problematizar a aprendizagem de ser professor na educação superior, objetivando compreender os processos que perfazem a tessitura da professoralidade. Focalizamos a análise da atividade no magistério na universidade, destacando como problemática os processos engendrados na atividade do docente no que se refere às relações entre os conhecimentos do domínio específico e do domínio pedagógico. Parte-se do estudo qualitativo narrativo desenvolvido a partir de uma abordagem de cunho sociocultural (CLANDININ e



CONNELLY, 1995; VYGOSTKI, 2007, FREITAS, 2002, BOLZAN, 2006), tendo como foco as narrativas de oito professores atuantes no Ensino Superior de uma Universidade Federal do interior do estado do Rio Grande do Sul/Brasil. Desse conjunto de professores, cinco tem sua formação inicial vinculada ao bacharelado e três professores com a formação inicial em licenciaturas.

A definição desta abordagem relaciona-se ao entendimento do desenvolvimento docente como um processo que alia dimensões inter e intrapessoais, tendo como substrato um determinado contexto histórico cultural. Consideramos que não há como compreender esse processo, sem que se leve em conta o modo como os professores se apropriam dos significados produzidos, possibilitando a produção de sentidos às suas ações ao longo de seu percurso como professores.

Destacamos a professoralidade constituída pelos movimentos do aprender a ser professor, sendo a criação uma dimensão constitutiva da aprendizagem docente; um processo estabelecido diante da organização e reorganização da atividade docente, a qual retraduz o processo de objetivação das necessidades, tendo em vista o modo como são percebidas e significadas ao longo do exercício profissional, permitindo a composição de um modo singular de ser professor na educação superior.

### **A professoralidade universitária: a produção da docência**

Aprender um modo de ser professor no magistério superior revela desafios, enfrentamentos que incidem em [re]configurações do sentir, pensar e fazer dos profissionais que escolhem a docência como campo de atuação. Uma produção que emerge e se constitui a partir de uma contextura social que expressa valores, significados e concepções acerca da profissão docente.

Ao longo do estudo investigamos a repercussão das vivências docentes no aprimoramento de seus fazeres e de seus saberes a partir das trajetórias profissionais, processo esse compreendido como a produção criadora da docência. Logo, o devir docente constitui-se como objeto desta pesquisa, traduzindo-se na compreensão da docência como uma atividade que se reconfigura à medida que novas necessidades e exigências emergem. A expressão das dimensões de mobilização e de concretização revela o contexto sociocultural como substrato da configuração e [re]configuração da atividade docente.

Assim, a professoralidade destaca-se como a dinâmica processual de experimentação que o sujeito realiza ao se produzir como professor, envolvendo a elaboração de suas experiências de formação. Como componentes da produção da docência estão às distintas objetivações que o professor realiza, caracterizando o modo como a docência é compreendida e [re]significada ao longo da trajetória docente.

A docência, como qualquer outra profissão, exige o desenvolvimento de competências e habilidades que viabilize o exercício de ser professor de forma qualificada. Este processo, por sua vez, demanda esforços direcionados à apropriação de campo de saberes, tanto no que diz respeito às áreas de saberes específicas ao campo de atuação docente, assim como dos saberes que compõe a dimensão pedagógica da prática do professor. Há ainda, a necessidade da reelaboração desses campos de saberes na composição da prática docente. (POWACZUK, 2012)

Isto equivale a dizer que o desenvolvimento da docência abrange objetivações tanto relativas ao domínio de conhecimento específico, como objetivações referentes ao domínio do campo pedagógico. Tais perspectivas possibilitam-nos pensar a professoralidade sendo tecida a partir da dinamização dessas diferentes objetivações,

expressas por processos de orientação e de concretização da atividade docente, tendo em vista as condições socioculturais na qual ela se desenvolve.

Consideramos que o produto do trabalho docente, diferente de outras ocupações, não se objetiva em um dado material, mas revela-se pela capacidade do professor em promover condições para a apropriação das construções histórico-culturais pelos estudantes com os quais trabalha. Este processo está diretamente relacionado ao desenvolvimento docente, considerando-se os saberes referentes ao ensinar e ao aprender, aqui compreendido como trabalho pedagógico. (POWACZUK, 2012)

Reportando-nos à atuação docente universitária podemos afirmar que as exigências relativas às atividades docentes, deste nível de ensino, ao priorizarem a excelência na pesquisa e o domínio do conteúdo específico para a atuação docente, revelam a desvalorização dos processos de pensamento necessários ao planejamento e a dinamização do trabalho pedagógico.

O estudo empreendido permitiu-nos identificar uma produção docente caracterizada pelo imediatismo, refletindo os dilemas e os desafios expressos pelos professores ao se verem diante do ingresso na docência, tendo em vista o predomínio de experiências de formação direcionadas ao domínio do conhecimento do ofício primário. A narrativa que segue assim expressa:

Eu me angustiei muito, chorei muito, porque às vezes eu ia para dar aula, sem a menor convicção de que aquilo ali estava bom (...). Eu fiquei um pouco sufocada, cheguei a questionar se eu queria mesmo ficar na docência- acho que eu não quero fazer isso a minha vida inteira, por que isso está me sufocando, estou frustrada, acho que eu não estou dando aulas boas(...). Eu me cobrava, por não ter estudado o suficiente, eu me sentia insegura, acho que eu sou exigente comigo mesma, eu ficava assim, essa minha aula está chata, por que eu não tive tempo de pensar em alguma coisa mais interessante, às vezes eu publicava artigos e levava para sala de aula com eles e ficava chato, eu poderia ter tentado outro tipo de proposta, então essa frustração eu tinha(...).( Professora O).

A docência no imediatismo caracteriza-se pela necessidade premente de produzir um modo de ser docente na cotidianidade. Sua produção vincula-se à utilização de esquemas generalizados de forma acrítica, tendo em vista que os saberes do domínio pedagógico e sua relação com a prática docente, neste nível de ensino, não foram objeto de estudo e de uma reflexão sistemática pelo professor. Assim, a docência no imediatismo expressa a busca de conexões entre os conhecimentos específicos advindos dos domínios de formação inicial na graduação dos professores e o modo de configuração de uma prática, ainda, não experienciada. Revela desafios e enfrentamentos docentes, diante de uma contextura social, na qual expressa e legítima que o domínio do conhecimento do ofício primário ou a prática da profissão seriam capazes de garantir uma produção docente exitosa.

Assim, o enfrentamento vivido pelos professores revela a busca por conexões com os saberes e práticas advindos de seus campos de atuação primários, curso de graduação no qual se formou, permitindo a configuração de um modo de ser professor na urgência da cotidianidade docente. O pragmatismo e a analogia às experiências externas à docência, no magistério superior, manifestam a condição de despreparo dos professores para o magistério neste nível de ensino.

Paulatinamente, os professores vão constituindo um conjunto de respostas, ações e procedimentos a partir das [re]significações que atribuem às experiências vividas na concretização do trabalho pedagógico. Os contornos professorais ganham matizes próprias, advindas dos enfrentamentos cotidianos com que os professores se deparam ao longo da atividade docente, caracterizando uma produção que se personifica, revelando gostos, valores, concepções [re]elaborados diante das experiências docentes.

Denominamos esse processo de personificação da docência, colocando em relevo a incorporação e a validação de modos peculiares de sentir e se fazer professor. As criações que emergem desta produção, partem dos enfrentamentos diários que os professores experienciam ao longo da atividade docente, desafiando-os a expandirem suas compreensões para além do domínio do conhecimento específico. Tais elementos são manifestados nas narrativas que seguem:

E em sala de aula eu também comecei a me identificar com as disciplinas que eu mais gostava e aí eu tomei para mim isso. Construí o programa a partir daquilo que eu acredito, inspirada na ementa da disciplina, mas não levando muito em consideração aquilo, porque eu acho não é exatamente o que eu acredito que a gente precise trabalhar. Mas fui construindo um programa a partir das coisas que eu acredito, a partir dos meus estudos e a partir daquilo que eu considero como necessidade de conhecimento para as alunas que vão ser docentes, que vão trabalhar com crianças da educação infantil e dos anos iniciais. (Professor P).

(...) a gente vai experimentando coisas que agradam, ah! Isso eu gostei, eu quero que isso aconteça outra vez, que isso se repita. Também tu começa a pensar no que tu investisses para que isso acontecesse, para que pudesses fazer de forma mais intencional e ter o controle maior sobre o processo pedagógico. (Professor B).

Nesta direção, destacamos a professoralidade como um processo que se atualiza e se configura no intercâmbio das relações que perfazem as ações práticas e reflexivas no cotidiano docente. Importa considerar que o professor, no desenvolvimento de sua prática, além dos referenciais teóricos de determinado campo de conhecimento, precisa dos conhecimentos advindos do domínio do campo pedagógico, tendo em vista que é a partir dessa inter-relação que ele será capaz de desenvolver uma prática mais consciente acerca do trabalho pedagógico.

Essa dinâmica incide na organização de atividades docentes de estudo relativas tanto ao domínio do campo específico como ao domínio do campo pedagógico, pois o desenvolvimento profissional docente se faz na confluência destes âmbitos. De acordo com Isaia (2006) a atividade de estudo docente, é expressa pela intencionalidade ao compor uma atividade de ensino profissional envolve o direcionamento docente ao enriquecimento e ampliação do aporte teórico prático balizador das ações docentes. No que tange ao domínio do conhecimento específico esse processo é marcado pelo reconhecimento, por parte dos professores, de que as atividades docentes de estudo precisam ser produzidas de modo a permitir uma ação conscientemente dirigida e avaliada sobre o trabalho do professor. O compartilhamento e a socialização acerca dos conhecimentos que abrangem esse domínio revelam-se como premissas reconhecidas e necessárias à docência. Há manifestações sobre a busca pela qualificação do fazer docente nas narrativas a seguir:

Acho que tem que continuar a ir a congressos, eu procuro ir sempre que posso. Eu nunca deixei de ir as palestras, cursos organizados na faculdade. Por que eu acho que a gente sempre aprende alguma coisa. Às vezes, por mais que tu saibas um conteúdo, tu vais lá e o cara diz uma palavra que te abre uma imensidão, algo em que tu nunca havias pensado. Mas com isso eu posso fazer tal coisa, fazer isso, aquilo, relaciono com aquilo outro. Eu acho que isso aí que a gente tem que fazer. O cara que não faz isso está morto. (Professor VET2).

Eu acho um absurdo ter que ficar comprando os livros, mas sou apaixonado por livros e assim de meter a rato de editora, mas pelo fato de ser docente ganhei dezenas de livros que utilizo nas aulas. Esses materiais servem de suporte para o trabalho de organização das aulas. (Professor VET1).

Eu acompanho mais pelo estudo mesmo de artigo, por congresso, tem pelo menos dois grandes da área durante o ano que eu procuro sempre ir; isso é essencial para o meu trabalho (...). (Professora ODO).

Já no que se refere ao domínio do campo pedagógico este processo é marcado pela produção de referentes que se dão predominantemente a partir de uma validação estabelecida no contexto particular no qual as práticas docentes são produzidas, incidindo diretamente nos níveis e amplitudes das objetivações que são colocadas em andamento no fazer-se professor. As condições concretas nas quais as atividades docentes são desenvolvidas, ao favorecer o isolamento e uma validação que se restringe ao que o professor é capaz de significar solitariamente, possuem repercussões que se traduzem, na restrição de que o processo de teorização sobre as práticas docentes avance para níveis mais elevados no que tange ao domínio pedagógico.

Consideramos que a produção docente precisa ser tomada pela sua condição prospectiva, viabilizada pela expansão de suas experiências para além do que vivencia no seu contexto imediato. Um processo expresso a partir da possibilidade de aprender com a experiência do outro, conhecer experiências alheias e a partir dessas diferentes mediações produzir ações capazes de qualificar sua existência (VYGOTSKI, 1991).

Assim, a expansão das experiências docentes, vincula-se às possibilidades do professor conhecer valores e princípios distintos dos que comumente conhece e faz uso, pois “la condición de la formación de una relación individual es que haya alguna forma de elegir entre valores” (HELLER, 1982, p.202). Esta situação é expressa pela professora PED:

Quando alguém fala uma coisa que eu nunca tinha pensado eu passava a prestar atenção sobre aquilo e essa perspectiva passava a existir a partir daquele momento, porque a gente diz, que enquanto a gente não conhece alguma coisa ela não existe. Quando tu te dá conta, e lê, quinhentas vezes naquele texto aquilo ali, mas para ti a coisa continua sem existir, tu te pensas: quando é que ela passa a existir? Quando aquilo faz sentido para ti. E quando aquilo faz sentido para ti tu vais dialogar com outras pessoas que expressam seus próprios sentidos e que te fazem pensar, bom, isso pode se fazer, de alguma outra forma, pode se pensar alguma coisa para o teu saber, para a tua construção. (Professora PED).

Acreditamos, pois, que a liberdade de buscar caminhos é a condição básica para que o homem tenha condições de realizar os valores genéricos em sua própria vida. Uma assunção que viabilize “la plasmación del destino de su integración, de que libere su personalidad moral de la construcción externa, que pueda actuar con base a su propia responsabilidad de su acción y de que deba asumir la responsabilidad de su acción, que el justo reconocimiento de las alternativas y de sus posibilidades de realización sea parte orgánica de su autonomía, que su actividad esté determinada por su propia individualidad y de que selle la realidad con su personalidad, todas éstas son libertades auténticas, que no perdieron su validez ni siquiera en el futuro” (HELLER, 1991, p. 217).

Nesta perspectiva, a realização dos valores genéricos vincula-se a uma constante busca pela superação das dimensões alienantes do cotidiano, conseqüentemente, a assunção da liberdade nas ações que o homem realiza nesta esfera. Este processo, na atividade docente, refere-se à possibilidade de ampliação do plano de compreensão e do espectro realizacional das ações que o professor coloca em andamento ao longo de sua atuação, tendo em vista o aprimoramento de instrumentos intelectuais capazes de produzir uma existência que se qualifica e se autoproduz continuamente.

Concordamos com Cunha (2010) ao indicar o aprimoramento de instrumentos intelectuais fundamentais para os enfrentamentos epistemológicos e políticos que se

estabelecem no campo de atuação profissional. Uma dinâmica que traz em si a tomada de consciência acerca de que a docência abrange a produção de saberes que não se esgotam no chamado aprender fazendo. Esta atividade requer uma ação que ultrapassa o simples pensar sobre os acontecimentos e vivências, exige uma postura balizada pela análise metódica, instrumentalizada e, por sua vez, causadora de efeito.

Esta situação nos possibilita reiterar muitos dos estudos do campo da pedagogia universitária (BOLZAN e ISAIA, 2004, 2007a, 2007b, CUNHA 2010; PIMENTA e ANASTASIO, 2002; MASETTO, 2005), que destacam a importância de ações institucionalmente organizadas direcionadas à produção docente; ações formativas que considerem que a ruptura com um modo de produção alienado não é um processo fácil e nem rápido, uma vez que ações esporádicas e ocasionais não serão suficientes para favorecer a consolidação de uma docência criadora.

Consideramos que um empreendimento, desta magnitude exige a organização de espaços sistematicamente organizados, que permitam aos professores conhecer outras possibilidades de ação, colocando em xeque suas concepções sobre o ensinar e o aprender, bem como proporcionando o confronto de pontos de vista e concepções, de modo a permitir que o avanço de suas elaborações se constitua como criação/invenção.

### **Dimensões conclusivas**

O recorte do estudo realizado nos permite indicar a professoralidade universitária tensionada pelas exigências e necessidades que emergem na dinamização do trabalho pedagógico, e a ausência de referentes que permitam que as necessidades sejam objetivadas para além do que os professores vivenciam no contexto imediato da docência. Uma condição que consideramos restringir a possibilidade criadora/inventiva de se expandir na potencialidade que ela abriga e exige.

Nesta perspectiva, as práticas desenvolvidas no contexto de atuação marcam uma negação ou, pelo menos, a desvalorização dos processos de elaboração ao planejamento e à ação docente para esse nível de ensino. Evidenciamos a professoralidade universitária tensionada, de um lado, por uma necessidade de apropriação de saberes pedagógicos, ainda, carentes de reconhecimento e de investimentos e, de outro lado, pela contextura social na qual prepondera a ideia de que o passível de ser teorizado e socializado refere-se ao domínio do conhecimento do ofício primário. Tais considerações permitem destacar a hierarquização existente entre estes domínios como uma tensão que incide sobre o processo criador/inventivo da docência.

Consideramos, portanto, que o processo de criação docente está limitado por uma contextura social que legitima a preponderância do investimento dos professores no domínio do conhecimento do ofício primário. Uma dinâmica que favorece que a alienação do cotidiano docente se constitua, revelando impedimentos à ampliação da tomada de consciência acerca do que o professor é capaz de produzir.

A atuação profissional da docência exige que os sujeitos invistam na apropriação dos conhecimentos que incidem sobre este campo de atuação, reconhecendo que a docência não pode se restringir a uma produção particular, validada em processos solitários de significação, caracterizando e favorecendo uma espécie de jurisprudência particularista. Ou seja, para que se constitua de fato em trabalho precisa ser produzido, necessariamente, a partir de processos coletivos e compartilhados, tendo em vista que são nestas dimensões que o trabalho docente tem sua expressão maior.

Assim, a organização de lugares de formação se faz necessário, pois o rompimento com práticas e concepções cristalizadas é um processo que requer tempo,

disponibilidade e, principalmente vontade para modificar o fazer profissional. Uma dinâmica que reconheça as rupturas e as continuidades que incidem no aprender a ser professor.

Como elementos de destaque estão as rupturas relativas às apreciações valorativas sobre as quais prepondera o domínio do conhecimento vinculado ao ofício primário como o âmbito capaz de garantir o êxito na docência, bem como as continuidades entre o modo de teorização dos domínios de conhecimento implicados na sua efetivação.

#### **Referencias bibliográficas**

CUNHA, M. I.(Org.).( 2010). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES:CNPq.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (2002).Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de pesquisa. N°116, p. 21-39. SP, Julho.

HELLER, Agnes. (1991). Sociologia de la vida cotidiana. Impreso em Nova-grafick s/a., Puigcerd127, 08019- Barcelona.

HELLER, Agnes. (2008). O cotidiano e a história. São Paulo, SP: Paz e Terra.

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris P. V. (2004). Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? Revista Educação. V.29, n2, p. 121-133. UFSM. Santa Maria/RS.

LEONTIEV, A.N.(1984) Actividad, conciencia y personalidad. Editorial Cartago de México, S.A. Cerrada de San Antonio N° 22.

LEONTIEV, A.N. (1988). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo, SP: Ícone.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. (2002). Docência no Ensino Superior. São Paulo, SP: Cortez (coleção Docência em Formação. Vol.1).

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. (2012) Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. RS.

VIGOTSKI, L; LEONTIEV A.;LURIA A. (1989) El proceso de formacion de la psicologia Marxista. Impreso en la URSS. Editorial Progreso.

VYGOTSKI, L.S. (2005). Pensamento e Linguagem. 3.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.

VYGOTSKI, L. S. (2007). A Formação Social da Mente. São Paulo, SP: Martins Fontes.

# ¿QUÉ QUIERE DECIR DARLE LUGAR AL CUERPO EN UNA POLÍTICA EDUCATIVA? A PROPÓSITO DE ALGUNOS EQUÍVOCOS RESPECTO DEL MATERIALISMO

Raumar Rodríguez Giménez<sup>159</sup>

*“Pensar como espiritualistas, actuar como materialistas. No es absurda la doctrina; es, al fin y al cabo, la doctrina espontánea de toda la humanidad”*  
(Fernando Pessoa, 2013, p. 37).

## 1. La “recuperación” del cuerpo

Cuando en una política educativa se propone pensar la cuestión del cuerpo, se puede problematizar de varias maneras. Aquí se problematizará fundamentalmente el objeto cuerpo, en dos sentidos: en tanto objeto teórico, y en tanto objeto de políticas, en este caso, educativas. Esta problematización toma del escenario de la cultura contemporánea algunos elementos que merecen ser destacados: la búsqueda de “recuperación del cuerpo”, la proliferación de la discursividad en la que se cuestiona el dualismo cartesiano, la presencia cada vez mayor de actividades culturales que toman como eje la cuestión el cuerpo (especialmente en el ámbito de la danza, ciertas expresiones del teatro contemporáneo, el resurgimiento del circo), así como también la cantidad incontable de productos comercializables destinados al cuidado del cuerpo en sentido amplio.<sup>160</sup>

En primer lugar, diremos que toda política educativa, cualquiera sea su objeto específico, implica explícita o implícitamente la cuestión del cuerpo. En este sentido, y vale decirlo, la expresión “políticas educativas referidas al cuerpo” es redundante. Para disipar mínimamente esa redundancia, si es que tal cosa es posible, hay que precisar de qué se trata cuando una política educativa se refiere al cuerpo o, más ampliamente, de qué se trata cuando se promueve la “recuperación del cuerpo”, qué es lo que se cuestiona del dualismo cartesiano, cuáles son sus derivaciones, preguntas que llevan, en fin, a volver a considerar la pregunta que se hacía en Francia en los años 70 del siglo pasado: *quel corps?*<sup>161</sup> ¿De qué cuerpo se trata? ¿Qué es lo que estamos queriendo recuperar, en términos culturales, pero también sociales y políticos, y cómo eso se expresa luego en una política educativa? ¿Qué es lo que se pone en juego, sobre todo, en términos de saber? Evidentemente, todas estas preguntas no se pueden responder

---

<sup>159</sup> Universidad de la República.

<sup>160</sup> Este texto se inscribe en la Línea de Investigación “Cuerpo, educación y enseñanza”; forma parte de un trabajo mayor en el que se explora el tema del cuerpo en Descartes y Spinoza, dos de las principales vertientes del pensamiento moderno a partir de los cuales se ha formulado y reformulado dicho tema.

<sup>161</sup> Me refiero a la revista *Quel corps?* publicada en Francia entre 1975 y 1997: «*De quoi parle-t-on quand il est question du corps? Quel est le statut social et épistémologique de cet objet-sujet singulier, ni chose bien que substance matérielle, ni symbole bien qu'ensemble de signes et de symptômes. C'est à cette interrogation qu'a tenté de répondre Quel Corps?, revue créée en 1975, autodissoute en 1997.*» Disponible en : <http://libertaire.free.fr/Brohm10.html> Acceso: 15may. 2016.

fácilmente. Por lo tanto, en este trabajo apenas se presentan consideraciones para plantear el problema e intentar delimitarlo.

Comenzaré por exponer un supuesto: prolifera el tratamiento ideológico de la cuestión; el trabajo teórico se realiza, pero es ínfimo en comparación con la proliferación ideológica (donde se incluye el trabajo inconsciente) y la práctica, terreno de la experimentación, de la puesta a prueba de ideas, que paga el precio de ser el principal vehículo de la cultura, es decir, no del saber, sino del saber-hacer. Esta primera exploración está orientada por la distinción entre teoría, práctica e ideología, distinción que la realidad disuelve y que el sujeto articula en su cualidad de ser hablante.

## 2. Althusser, con Freud y Lacan

Desde hace ya varias décadas se ha “descubierto” la cuestión del cuerpo. Este descubrimiento se realiza en diversos campos y disciplinas: psicoanálisis, antropología, filosofía, sociología, historia, psicología. Se trata de un descubrimiento que, con variantes, supuso una relectura del cuerpo, diferente a la que establecía la biología. Las referencias al cuerpo aparecen en muchos y diversos lugares. Fue probablemente con la obra de Michel Foucault que esta temática cobró mayor visibilidad en las ciencias sociales y las humanidades en los últimos años, tanto en el campo teórico cuanto en el campo ideológico y de las prácticas. Tras una *Historia de la sexualidad*, que vino a cumplir una función teórica, pero que tal vez tuvo su mayor impacto a nivel de las ideologías y de las prácticas, difícilmente la cuestión del cuerpo siguiera siendo de segundo orden, relegada a intereses y preocupaciones menores o subordinadas. Claro que antes de Foucault hubo, respecto de la cuestión del cuerpo en el siglo XX, otras formulaciones teóricas, también prácticas y por fin, ideológicas: Sigmund Freud, Wilhelm Reich, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Merleau-Ponty, Jacques Lacan, entre los más destacados. Todos ellos tenían fuertes razones para abordar esa cuestión. Pero hay alguien, un destacadísimo intelectual del siglo XX, en quien tal vez sorprenda encontrarla, descubrirla allí donde menos se la esperaba. Ese intelectual es Louis Althusser.<sup>162</sup>

La cuestión del cuerpo aparece explícitamente en Althusser cuando tanto “la lucha de clases en la teoría” como “la práctica teórica en la ideología” empiezan a quedar descentradas de su estrategia teórico-metodológica, cuando empieza la revisión sin concesiones de su propia trayectoria en el campo de la teoría y de la política. Althusser releía a Marx a partir del encuentro con Maquiavelo, Spinoza y Nietzsche. Tras esa relectura abandonaría la posición del “materialismo dialéctico”, por considerarlo idealista, para pasar al “materialismo del encuentro”.

Sin embargo, para indicar la presencia de la cuestión del cuerpo podríamos remontarnos a su “Freud y Lacan”, de 1964. En ese breve texto, programático, Althusser analiza la relación entre psicoanálisis y marxismo, a partir del problema del objeto del primero. El programa althusseriano implicaba tanto la “crítica ideológica”

---

<sup>162</sup> Louis Althusser ha sido, sin dudas, un pensador destacado del siglo XX. Varios aspectos de su biografía y de la historia política de occidente tras el mayo del 68 lo fueron condenando al olvido, incluso a una especie de prohibición tácita de nombrarlo. Lo cierto es que su trabajo representa algo así como una cantera de conceptos, ideas e intuiciones que luego aparecen retomadas, reformuladas o profundizadas en varios intelectuales de la siguiente generación, aunque las referencias no siempre son explícitas, incluso tal vez deliberadamente implícitas. Pueden encontrarse huellas de la influencia althusseriana en diversos autores: en algunos casos, más evidentes, como en Michel Pêcheux, Jacques Rancière, Ettiene Balibar, Alain Badiou, Slavoj Žižek; en otros casos más solapados, como Michel Foucault o incluso, tal vez, Giorgio Agamben, lo cual no sería muy difícil de demostrar.



cuanto la “elucidación epistemológica” (ALTHUSSER, 1979, p. 11). Lo que Althusser nos ofrece allí para pensar el retorno a Freud bien puede aplicarse para la cuestión del cuerpo, a saber: elementos de teoría, de práctica y de técnica. Dicho de otra manera: se trata de los conceptos que pueden definir al objeto cuerpo, de las prácticas que se realizan de acuerdo a ciertos lineamientos (teóricos o no), es decir, las prácticas corporales, y de la técnica, o sea, los componentes específicos que, derivados de una teoría, intervienen sobre el objeto. En ocasión de sus consideraciones teóricas sobre el estatuto del objeto del psicoanálisis, Althusser va a distinguir los problemas de la biología, la biología en tanto que ciencia y que, eventualmente, puede abordar cuestiones relativas al sexo, de los problemas relativos a la sexuación, es decir, al atravesamiento sexual que constituye la posibilidad de un sujeto humano, de un *parlêtre*, para usar una expresión de Lacan. El texto de Althusser data de 1964; a fines de 1962, Lacan, en su seminario sobre la angustia, decía que las referencias biológicas y las referencias a la necesidad son esenciales, siempre que se reconozca que “la diferencia estructural más primitiva” introduce la dialéctica del significante (LACAN, 2006, p. 79). Poco después Lacan (2006, p. 320) afirmaba, en otra de las sesiones del mismo seminario, que “...a las particularidades anatómicas de las que se trata en el hombre, siempre se le añade el efecto de un significante...”. No es difícil reconocer la afectación lacaniana en Althusser, por lo menos allí donde se discute el estatuto del sujeto, y que guarda una estrecha relación, como se ve, con la cuestión del cuerpo. Con estos antecedentes ya estamos ante la posible distinción entre cuerpo y organismo y se prefigura un campo de saber que no puede ser abordado por la psicología, pero tampoco por la antropología o la sociología. En esa distinción entre cuerpo y organismo podemos ubicar la crítica althusseriana a lo “bio-sico-social”: la caída en la ideología del psicoanálisis, dice Althusser (1979, p. 10), comenzó “por la caída del psicoanálisis en el biologismo, el psicologismo, y el sociologismo”.

### 3. En cuerpo y alma

Pensar en la cuestión del cuerpo, pensarla desde un punto de vista materialista, no es, como puede sugerir esta palabra y como algún punto de vista sensualista, mecanicista o empirista pueda confirmar, pensar en algo del orden de lo físico, en fisiología y anatomía. Pensar la cuestión del cuerpo desde el punto de vista materialista es dar cabida a la primacía del significante; es reconocer que, como proponía Lacan, la palabra “es un don de lenguaje, y el lenguaje no es inmaterial. Es cuerpo sutil, pero es cuerpo” (LACAN, 1979, p. 118). Se puede establecer así una distinción radical e inconfundible entre organismo y cuerpo, lo que equivale a decir, entre biología e historia. El cuerpo puede ser considerado como una máquina, como proponía Descartes en su *Discurso del método*. La analogía no carece de relevancia, e incluso de pertinencia, a excepción de un dato fundamental: las máquinas no hablan. Es el propio Descartes el que se encarga de resaltar dicha excepción: la diferencia entre los hombres y las máquinas, o entre los hombres y los animales, radica en que estos últimos no pueden hablar.<sup>163</sup> El dualismo cartesiano ha servido para mostrar que hay un alma y un cuerpo, distintos entre sí y distinguibles pero unidos, y que si llamamos significante a la primera y organismo al segundo, efectivamente, realmente, son cosas distintas, pero que, cuando se trata del sujeto, no podemos separar sino a condición de hablar de otra cosa que no es propiamente el orden humano. Claro que lo que le importará a Descartes es que, si el habla sirve para algo, es para la razón, y la potencia del alma no puede

---

<sup>163</sup> Cf. *Discurso del método*, quinta parte (DESCARTES, 2011a).

servirse de la materia, porque de lo que se trata es del alma razonable del hombre, distinta del alma de los animales. Sin embargo, no siempre se recuerda que para Descartes, en un “hombre verdadero” el alma está junto al cuerpo, y aunque independiente, está estrechamente unido a él.<sup>164</sup>

Como la potencia del alma no puede servirse de la materia, Althusser encontrará mejores antecedentes en Spinoza, que también distingue entre cuerpo y alma, pero lo hará de otra manera, por una vía que se reconoce materialista. Con todo, Descartes y Spinoza coincidirán en privilegiar la razón como la mayor virtud humana.<sup>165</sup>

#### 4. El materialismo del encuentro y el materialismo del significante

La expresión “materialismo” comporta muchos problemas. Uno de ellos, tal vez el más obvio y menos interesante, es lo que representa para todo un sentido común e incluso para cierta vulgata marxista: el materialismo sería algo así como un punto de vista que, en el análisis de toda hecho o fenómeno, privilegia las cosas “materiales”, concretas, tangibles, prácticas, por sobre las ideas, lo abstracto, lo intangible o la teoría. La consecuencia no se hace esperar: se trata, como lo han reconocido varios filósofos que se inscriben en la tradición marxista, de un materialismo vulgar.

Al recorrer algunas variantes del materialismo, y a pesar de cualquier previsibilidad, Althusser recurre a Heidegger. De él va a tomar el “hay el mundo” (ALTHUSSER, 2002, p. 35). Un “hay” a partir del cual se abre una “contingencia trascendental del mundo”, más allá de la cual no hay nada. El materialismo del encuentro, dice Althusser (2002, p 55), “se basa en cierta interpretación de una única proposición: *hay*”. Se trata de una proposición *thética*, diremos con Jean-Claude Milner, proposición que implica una epistemología. Esa proposición dice “*hay*”, “gesto de corte sin el cual no hay nada que haya. Se nombrará esto real o R.” (MILNER, 1999, p. 9). Y ese *hay*, es algo que jamás cesa de existir.

El encuentro entre un cuerpo y un alma, o mejor dicho, entre un organismo y un alma, incluso si se prefiere, entre “lo vivo” y un significante, es contingente; lo es por lo menos en el sentido de que ese encuentro puede suceder o no. Si sucede, para que un sujeto tenga lugar allí, debe haber una “toma de consistencia”, toma de consistencia en la cual se define un sujeto, tal y como se define un significante en una estructura. Un significante toma cuerpo, podría decirse. ¿O hace posible un cuerpo? Un significante toma cuerpo, a la vez que un organismo es tomado en un discurso. En adelante, la vida del ser hablante depende de ese lazo, de su persistir en el mundo hablante de los seres hablantes. La fórmula de Spinoza que refiere al “perseverar en el ser” puede leerse de esta manera: si el ser no es otra cosa que el ser hablante (LACAN, 2013), para perseverar en el ser, el ser hablante tiene que hablar. El materialismo del encuentro depende, en última instancia, del encuentro fortuito entre dos significantes, a partir de lo cual puede ser representado un sujeto. Sólo un discurso, entendido como lo que hace lazo, puede dar estabilidad y consistencia a ese encuentro, puede hacer posible el “perseverar en el ser”.

Se trata de un encuentro contingente, al cual está vinculada la contingencia infinita de los cuerpos, para utilizar una expresión de Jean-Claude Milner (1996). A la vez, Althusser también afirma que “todo encuentro es aleatorio en sus efectos, dado que nada en los elementos del encuentro perfila, antes de este encuentro mismo, los

---

<sup>164</sup> Cf. la quinta parte del *Discurso del método* y la sexta de las *Meditaciones metafísicas* de Descartes (2011a; 2011b).

<sup>165</sup> Cf. la *Ética* de Spinoza (1675).

contornos y las determinaciones del ser que saldrá de él” (ALTHUSSER, 2002, p. 60). Es decir, nada se puede decir de ese encuentro si no *esaprèscoup*; no hay sentido antes del encuentro. Este encuentro aleatorio que se propone en el materialismo del último Althusser, es análogo al encuentro entre dos significantes. Si decimos que un significante no significa nada, no es más que la pura diferencia, y que sólo en el juego de las diferencias y en su relación con otro significante se va a establecer su valor, esto quiere decir que se precisa de una cadena significativa o de una estructura. Pero la estructura no precede a los elementos; ella es el efecto de una toma de consistencia en la cual un significante se define por su posición en la misma estructura. De la misma manera se puede decir que no hay “necesidad” previo a la estructura; la necesidad es un elemento de la estructura ya en funcionamiento. En este sentido Althusser va a proponer que “en lugar de pensar la contingencia como modalidad o excepción de la necesidad, hay que pensar la necesidad como devenir-necesario del encuentro de contingentes” (ALTHUSSER, 2002, p. 60).

## **5. Algunas consecuencias de la lectura materialista del cuerpo para una política educativa**

Entre los equívocos más importantes del materialismo está aquel que, justamente por llamarse materialismo, haría justicia a la “materia” del cuerpo, es decir, a su anatomía y fisiología. O también, como se suponen en otras ocasiones, a lo sensible, a los sentidos. En este equívoco se juega la indistinción entre cuerpo y organismo. Estos equívocos no son incomprensibles si se lee, por ejemplo, *De corporis*, de Hobbes, el *Discurso sobre el método*, las *Meditaciones metafísicas* o el *Tratado de las pasiones*, de Descartes, o la *Ética* de Spinoza. Estas obras, que de una manera u otra determinaron lo que los modernos entendemos por cuerpo, no tienen una sola interpretación, como a menudo sucede. Ha predominado una visión en la que el cuerpo es lo físico observable y medible, lo que ocupa un lugar en el espacio, *res extensa*. Allí es donde puede introducirse la distinción entre cuerpo y organismo, para distinguir entre eso que podemos llamar “lo vivo”, por un lado, y el cuerpo humano, es decir, un cuerpo hablante, por otro.

Cuando se le ha querido dar un lugar al cuerpo en las políticas educativas, se ha reivindicado el papel de la educación física, cuya matriz procede del higienismo del siglo XIX, matriz que perdura hasta nuestros días. Por su parte, para este higienismo y por moralista que haya sido, se trata de organismos. Para decirlo sin rodeos: lo que una política educativa pide a la educación física no es más que la activación de un organismo. Pero incluso allí, en la pura y dura activación de un organismo, se trata de un sujeto, es decir, se trata de deseo. Ni siquiera el mentado dualismo cartesiano soporta esta indistinción; justamente por Descartes es que podemos hacerla. Hay un organismo, hay un significante; luego, el sujeto es lo real del encuentro entre ambos.

Para que haya sujeto, y lo mismo podría decirse de la educación, es preciso que la aleatoriedad del encuentro entre dos significantes sea durable. Sólo esa durabilidad hace posible la “toma de consistencia”, que en el caso de la vida con otros es la posibilidad del lazo, es decir, de un discurso, aun cuando este se suponga como articulación de estructura y acontecimiento, tal y como lo supone M. Pêcheux (2006). El mundo es el “hecho consumado”, como dice Althusser, tanto como lo es lo imaginario. Ambas instancias precisan de la durabilidad, de la estabilidad. Se podría decir, incluso, que en última instancia, son la misma cosa, y que no hay nada sustantivo que los distinga. El mundo, es decir, el imaginario. Lo que interesa ver allí, en el mundo como hecho consumado, es la función de la contingencia, que no es otra que la contingencia

infinita de los cuerpos, la contingencia en la que se articula un ser hablante. En este sentido, las políticas educativas no hacen más que “levantar acta” del hecho consumado, de la toma de consistencia, y suponen operar en ello. Una política educativa puede suponer que hay un sentido *de* la historia, o que no lo hay; el materialismo del encuentro supone que no lo hay. Pero con ello no prescinde del sentido *en* la historia; de lo único que quiere desprenderse es del aspecto teleológico, incluso del escatológico. Este elemento es especialmente difícil para el ámbito pedagógico, en cuya historia predomina el sesgo de las discusiones teleológicas. El problema es que el sentido en la historia no puede saberse sino *après-coup*.

Para que las políticas sean algo más que “técnicas de conducción social”, para que el lugar del cuerpo allí no se reduzca a la administración política de la vida, se precisa salir de la definición biologicista del cuerpo. Si se reducen a ello, finalmente, y en tanto políticas, no van más allá de la gestión de la necesidad, para usar una expresión de Alain Badiou (2007). El materialismo del encuentro nos ofrece algunas pistas y tal vez es una buena ocasión para decir que lo “totalitario” no está en las posiciones teóricas de Althusser, como alguna vez se ha dicho, sino en las consistencias imaginarias del sujeto, en las pretensiones de control de la realidad que puede llegar a suponer una política educativa. Mal que le pese a un educador, entre política educativa, sanitaria y de seguridad, las tres grandes políticas de la modernidad, hay grandes solidaridades, solidaridades tejidas fundamentalmente en torno al significante “población”. En esa articulación descansa la estabilidad y la durabilidad de un Estado, y nada muestra que se vaya a modificar de manera sustantiva. Digamos, sólo para dejar abierta la cuestión, que si se trata de política, entonces habrá que pensar en el cuerpo y no en el organismo, en el cuerpo hablante del ser hablante.<sup>166</sup>

### Consideraciones finales

Cierta estabilidad de la realidad nos induce a suponer que podemos operar, a través de una política, como si esa realidad fuera más o menos regulable, predecible. Pero toda política, por más que se base en un concienzudo y exhaustivo diagnóstico de la realidad, siempre se desarrolla sobre un fondo aleatorio, ininteligible e imponderable.

Cuando se trata de la cuestión del cuerpo, no es antojadizo que en realidad sea el organismo. Los parámetros tecnicistas de la educación no están pensados para lidiar con el cuerpo, sino para administrar organismos. El complemento, históricamente, venía con la educación moral e intelectual. Y a decir verdad, es razonable que así haya sido. Si se supone que el organismo es algo del orden de la naturaleza, y la naturaleza es el otro de la razón como elemento que distinguiría lo humano, es comprensible que se haya querido disponer racionalmente de la vida de un organismo. Pero cuando se piensa en el cuerpo hablante del ser hablante, la distinción no es tan sencilla, especialmente si se pretende educar. El cuerpo hablante del ser hablante no es administrable, por más refinadas que puedan ser las mediciones de la conducta, incluso de las conductas motrices, según una expresión bastante divulgada en el campo de la educación física. Una relectura de la cuestión del cuerpo como la que aquí se plantea no supone que deben abandonarse los conceptos de la biología; tampoco supone que no debe planificarse la educación del cuerpo en los sistemas educativos. Supone, simplemente, que el modelo del siglo XIX está caduco, y que no es posible seguir pensando indistintamente en un organismo y en un cuerpo hablante.

---

<sup>166</sup>Sobre la política, sigo el programa milneriano (MILNER, 2013).

Una política educativa que no tenga en cuenta la cuestión del cuerpo, del cuerpo hablante del ser hablante, probablemente no irá más allá de la administración de la vida, de la regulación de organismo; será, en este sentido, propiamente un aspecto de la economía política.

### Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. **Para un materialismo aleatorio**. Madrid: Arena Libros, 2002.
- \_\_\_\_\_. Freud y Lacan. En: **Posiciones**. Barcelona: Anagrama, 1979, p. 9-36.
- BADIOU, A. **¿Se puede pensar la política?** Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.
- DESCARTES, R. [1637]. Discurso del método. En: **Descartes**. Madrid: Gredos, 2011a, p. 97-152.
- \_\_\_\_\_. [1641]. Meditaciones metafísicas. En: **Descartes**. Madrid: Gredos, 2011b, p.153-220.
- LACAN, J. De la incompreensión y otros temas. En: \_\_\_\_\_. **Hablo a las paredes**. Buenos Aires: Paidós, 2013, p. 48-83.
- \_\_\_\_\_. **El seminario de Jacques Lacan: libro 10: la angustia**. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- \_\_\_\_\_. Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En: **Escritos 1**. México: Siglo XXI,1979, p. 59-139.
- MILNER, J.-C. **Por una política de los seres hablantes**. Breve tratado político 2. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Los nombres indistintos**. Buenos Aires: Manantial, 1999.
- \_\_\_\_\_. **La obra clara**. Lacan, la ciencia, la filosofía. Buenos Aires: EdicionesManantial, 1996.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- PESSOA, F. **La educación del estoico**. Barcelona: Acantilado, 2013.
- SPINOZA, B. [1675]. **Ética demostrada según el orden geométrico**. Madrid: Tecnos, 2009.



# ¿PROYECTO Y CULTURA: IMPACTADOS POR INSTITUYENTES JUVENILES?

Gabriela Rotondi<sup>167</sup>

## Introducción

El presente trabajo busca reflexionar en torno a dos estudios recientes desarrollados en el ámbito educativo vinculados a la temática de la participación juvenil en escuelas públicas. Unainvestigaciónque se lleva adelante entre 204 y 2015 en el marco de la Facultad de Ciencias Sociales, “*Participación juvenil en relación a derechos: impactos en provento y cultura institucional en escuelas públicas de Córdoba*”<sup>168</sup>, cuyo objeto de estudio nos convocó a investigar los impactos instituyentes que la participación estudiantil organizada, le plantea al Proyecto y la Cultura Institucional de Escuelas Públicas de la ciudad de Córdoba, en tanto dimensiones claves de análisis. Y el segundo estudio, que confluye, es la Tesis doctoral “*Estrategias de organización político gremial de estudiantes secundarios y su relación con la ciudadanía*”<sup>169</sup> desarrollada en el mismo período en el marco del Doctorado en Ciencia Política. Estudio que se aboca particularmente a un tipo de participación juvenil, la gremial, y sus construcciones estratégicas en el marco de la escuela pública.

Si se trata de dar cuenta de los impactos que instala la participación juvenil en la escuela, en dimensiones específicas (proyecto y cultura), y centrales para la vida institucional, una cuestión a considerar son las posibilidades que tienen los jóvenes de dar desarrollo y dejar instalados instituyentes concretos mediante sus prácticas de participación, y en particular las experiencias político-gremiales. Y más allá de los procesos de democratización que cada escuela plantee hacia su interior, lo cierto es, que tanto la estructura como los tiempos institucionales, operan favoreciendo o limitando la organización juvenil, a la hora de dar desarrollo a prácticas político-gremiales en la escuela, de habilitarlas, o simplemente de tolerarlas.

En ese sentido podemos decir que las experiencias político-gremiales de los jóvenes en la escuela, se llevan adelante *mediadas por diversas estrategias* que se implementan de acuerdo a los contextos institucionales y a la toma de posición de los actores adultos que habitan la escuela, respecto de la actividad juvenil, entre otros factores que pretendemos dar cuenta a modo de contexto.

Atento a ello entonces, nos centraremos en el presente trabajo en las prácticas de participación de los/ las jóvenes secundarios, que inciden o dejan huellas en dimensiones claves de la vida institucional, considerando aquellas estrategias que se juegan en el espacio de la escuela, y que, siendo instituyentes, inciden en la institución-organización.

---

<sup>167</sup> Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

<sup>168</sup> Investigación desarrollada entre 2014 y 2015, en el marco de la convocatoria de la Secretaría de Ciencia y Técnica 2014 de la Universidad Nacional de Córdoba, Código: 05/S011 Resolución: 203/14. Equipo conformado por: Directora: Mgtr. Gabriela Rotondi. Equipo Docente: Dolores Verón, Paula Gaitán, Marcelo Corona. Ayudantes: Andrea Liazcovitz, Gabriela Cansino, Máxime Tramontana, Rocío Colomba y Gisel Molina.

<sup>169</sup> Tesis doctoral de Gabriela Rotondi, para acceder al título de Doctora en Ciencia Política, presentada en diciembre de 2015, al Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

## Abriendo el juego

Hemos identificado a lo largo de estudios previos<sup>170</sup>, que la participación juvenil en la escuela pública *es diversa*, con *objetivos también diversos*, y opera atendiendo a un sujeto *que podemos presentar como múltiple*, en tanto convoca, involucra y expresa a diversas posiciones de los sujetos, y diversos intereses y necesidades. Si bien acciona desde su posición de estudiante, la atención está dirigida hacia diversos intereses y atravesamientos que se articulan en la institución. La participación político-gremial de los/as jóvenes estudiantes secundarios cordobeses se expresa, según los casos estudiados, mediada por distintos espacios organizativos que los/as reúnen, agremian y vinculan en redes y ámbitos de la cultura, el deporte, la sexualidad, la comunicación, el medioambiente y la política pública. Estas cuestiones también hacen a la diversidad.

Si identificamos los impactos que plantea la participación juvenil en la escuela, es necesario considerar las diferencias de acuerdo al tipo de organización que se construye e instala en el escenario escolar, pero además a una cuestión previa, las posibilidades que tienen los jóvenes de instalar en la trama escolar acciones concretas de acuerdo a sus necesidades e intereses. Y si bien podemos identificar como espacios, centros de estudiantes, centros de acción juvenil (CAJ), agrupaciones para lograr acceso a la salud sexual, o para la defensa del ambiente, entre otros debemos señalar que no se identifican necesariamente espacios de participación autónomos, cuestión que se vincula al hecho que la estructura y los tiempos institucionales operan como una norma superior que oscurece o bloquea la posibilidad de encontrarse en ámbitos de debate y acción política. Se torna compleja la posibilidad de transversalizar en la vida escolar prácticas que habiliten a los jóvenes a plantear instituyentes en el proyecto institucional de manera particular. Tal como vimos en el estudio mencionado

“las actividades planteadas de debate y o discusión estudiantil se realizan como actividades a contra turno, siempre formalizadas, y escolarizadas, cerrando entonces o deshabilitando posibilidades de acción colectiva más allá de los cuarenta minutos (medio módulo) que les ofrecen los directivos escolares, por ejemplo, ante la ausencia del algún docente”. Informe de Investigación, Rotondi y otros (4:2015)

Esto opera además en relación a las posibilidades que bajo las condiciones planteadas, los/ las sujetos -que intentan organizarse- tienen de formular sus propias estrategias de acción directa. Hay que considerar la supervisión que realiza el mundo adulto respecto de las prácticas juveniles, lo cual plantea una mirada en la que juegan las maneras diversas de ver la participación juvenil. Cuestión que, cuando la analizamos como concepto relacional, expresa diferentes posibilidades y limitaciones que se vinculan con la asimetría de los capitales que operan en el interior de la escuela y el fenómeno del “adulto-centrismo” que relevamos como frecuente. El adulto-centrismo,

---

<sup>170</sup>Investigación “Participación – Agremiación juvenil en centros de estudiantes secundarios de escuelas públicas y construcción de ciudadanía” (2012-2013). Convocatoria SECYT 2012. Desarrollo 2012 y 2013. Equipo de docentes/investigadores: Lic. Cristina Fonseca, Lic. Dolores Verón, Lic. Paula Gaitán; Lic. Marcelo Corona. Res. Secretaría de Ciencia y Tecnología N° 162/12. Res. Rectoral Nro: 2093, del 29 de agosto de 2012. Investigación “Centros de estudiantes: Procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía”. Convocatoria SECYT 2010. Estudio desarrollado entre 2010 y 2011. Equipo propuesto: Directora Mgtr. Gabriela Rotondi. Integrantes docentes: Lic. Cristina Fonseca, Lic. Dolores Verón. Integrantes egresados: Lic. Marcelo Corona, Lic. Adriana Varela.



es un rasgo inevitable cuando aludimos a escuelas, institución donde los adultos “garantizan la misión institucional”.

“Al respecto Krauskopf (2004) nos aporta una noción de participación en la que la existencia de una relación de equidad intergeneracional opera como una condición necesaria para su desarrollo. Esta relación permitiría que la tensión, producida por la asimetría de capitales dentro del plano de negociación, se relativice y se funde en una relación entre generaciones que partiría de una equidad contractual y que horizontalizaría, si se quiere, los acercamientos de los sujetos operando en la escena social y política de la escuela, sin embargo, esto aún está por construirse. En tal sentido, Nancy Fraser (2006 y 2009) señala dos nociones que tienen profundas relaciones con la participación en el contexto escolar: la de "paridad participativa" como elemento que permite analizar la representación política, y la importancia que le atribuye al hecho de “no limitar la participación” a la esfera pública en el sentido político-discursivo. Tesis doctoral Rotondi (16:2015).

Por otra parte, la promoción de prácticas de participación, requiere un cierto consenso a nivel de la comunidad educativa (docentes, directivos preceptores, y aún los estudiantes) para que logre concretarse en el ámbito escolar en espacios y en tiempos institucionales. Es decir entonces, que es necesario tener en cuenta, *la noción de participación que se juega entre los actores* que conviven en el espacio escolar, pero además *los espacios concretos* que se dibujan y *las valoraciones* que endichos espacios realizan tanto los jóvenes como los adultos.

En ambos estudios la mirada de la participación nos acercó a las complejidades de dicha noción a la hora del posicionamiento de los actores institucionales. Tal como lo explica Francés García (2008) el uso y abuso de la noción "participación" plantea complejidades para su conceptualización, dadas las diversas vertientes disciplinares, enfoques y perspectivas. Una primera mirada conduce a la idea de participar y ser parte, donde participar implica una acción tendiente a aumentar el control de los recursos, decisiones o beneficios de los sujetos, ya sea individual o colectivamente. Ahora bien, aún ese ser parte, demanda nuevas precisiones. Autores como Franco (1979) señalan la cuestión del control como un aspecto clave, en tanto que a través de la participación, se trata de modificar el dominio que un grupo ejerce sobre algunas variables.

Participa además, como dijimos un/a sujeto múltiple, que además no cuenta con parámetros o experiencias comunes o que sean similares y homogéneas (por la temprana edad cronológica de la que hablamos). Pero el punto es que el marco de las prácticas de participación gremial de los jóvenes se instala en un espacio con un establecimiento de aprendizaje que algunos actores ven como unidireccional. Cuestión que podemos señalar como en relativa remoción, si tomamos en cuenta el avance y la conquista de ciertos derechos estudiantiles, acompañado por los cambios de paradigmas (concretamente los derivados de las nuevas normativas y leyes nacionales e internacionales), que van haciendo revertir de algún modo esta situación.

Sin embargo, aún podemos afirmar que la escuela es un ámbito donde se encuentran en conflicto los sentidos que poseen actores con desiguales capitales y en donde se imponen los valores y sentidos relacionado con el mundo adulto. Esto implica una carga importante de conflicto, en un entramado de significaciones en tensión como lo refiere Insunza, (2003). La participación juvenil es producto de esta conflictiva dentro y fuera de las escuelas, y en el escenario de las mismas se recrean las disputas de orden coyuntural que existen en la sociedad. Como lo expresa Núñez (2010) respecto a esta tensión, la autoridad pedagógica y la capacidad regulatoria de la escuela se erosiona, y esto no es correlativo -necesariamente diríamos- con el modo de distribución de las voces y del poder en el espacio escolar.

## Impactos de la participación en la cultura y el proyecto institucional

En el estudio que citamos Participación juvenil en relación a derechos: impactos en proyecto y cultura institucional en escuelas públicas de Córdoba, pudimos identificar que las prácticas juveniles en la escuela, plantean tres tipos de instituyentes que se vinculan a la cultura y al proyecto: a) Las diversas formas de favorecer la participación juvenil en la escuela, que inciden en los tipos de organizaciones que se construyen. Y que se vinculan a la posición y toma de posición de los adultos en la escuela. b) La vigencia -en el espacio público de la escuela-, de normativas que “habilitan” la participación en términos políticos y que convalidan las prácticas de los jóvenes. Por ejemplo el conocimiento y re-conocimiento de los adultos de las normas provinciales y nacionales sobre centros de estudiantes<sup>171</sup>. c) Las herramientas que los adultos “habilitan o gestionan” en lo institucional para promover espacios concretos de acción estudiantil con gradual empoderamiento.

Estos instituyentes que se visualizan en los espacios de la escuela, plantean ya desde las formas de las organizaciones distintos niveles de formalidad e institucionalización. Por ejemplo:

“Son los consejos de convivencia y los escolares, los que forman hoy alternativas y modalidades particulares de intervención frente a manifestaciones que presentan los/as jóvenes. El consejo de convivencia convoca a intervenir sobre situaciones conflictivas que se manifiestan en el espacio áulico y el consejo escolar promueve la construcción de acuerdos consensuados institucionalmente para la mejor convivencia. Para la conformación del consejo escolar y los consejos de convivencia, las/os entrevistadas/os (adultos) expresan que los estudiantes que participen deben "cumplir con ciertos parámetros" (ej. no puedo estar proponiendo sanciones si tengo quince amonestaciones)”.

Resuena en estas situaciones que habría una tendencia a incluir a ciertos/as jóvenes en los procesos organizativos donde se plantea un diálogo con el mundo adulto, y tomas de decisiones y búsquedas de alternativas ante problemáticas escolares, mediando además ciertos acuerdos para fortalecer las organizaciones y la permanencia de los jóvenes en los espacios. Y si las iniciativas juveniles, representarían, en un proceso, modificaciones en la cultura institucional, estas modificaciones plantean requisitos y parámetros dentro del espacio, como decíamos donde el adulto centrismo es un rasgo, y la misión institucional de la escuela no se pone en juego.

Ahora bien, si se trata de centros de estudiantes, las prácticas son diferentes. Los centros de estudiantes y su foco político gremial, tienden a encapsular la mirada de la participación juvenil en el espacio y el aliento a prácticas sociales, más que políticas. Es decir se impulsa el hecho que los/ las jóvenes se ocupen de problemas sociales y no de sus derechos políticos. En este caso entonces, la participación será alentada cuando ciertamente esté focalizada. Y la ampliación de los espacios se vincula a una cuestión:

---

<sup>171</sup>Concretamente el reconocimiento de la vigencia de la Resolución 124/2010 de la provincia de Córdoba y de la ley nacional 26877, Ley de Representación estudiantil, la cual legisla sobre la creación y el funcionamiento de los Centros de Estudiantes Secundarios (Sancionada: Julio 3 de 2013 y promulgada: 1 de agosto de 2013)

cuando de los marcos institucionales abren el juego a problemas concretos y sus modos de abordaje.

“Vincular los particulares derechos políticos que se ponen en juego en la dimensión gremial que se instala en las prácticas de los/las jóvenes, plantea una tensión interna entre las diversas clases y tipos de derechos que se juegan en la escuela y, en particular, si atendemos a instituyentes en la cultura institucional, podríamos aludir a una tensión entre los valores que operan al considerar los diversos tipos de derechos. Decimos esto en tanto los derechos de primera generación -civiles y políticos- exigirían, para su plena realización, un estado mínimo; los derechos de segunda generación -derechos sociales- demandarían una presencia más fuerte del Estado para ser realizados, lo cual nos remite a la tensión tradicional entre igualdad y libertad; y en cuanto a los derechos gremiales pareciera que tensionan aquellos valores que de por sí instala la acción colectiva; básicamente solidaridad-libertad y demanda de justicia y derecho”. Informe de investigación, Rotondi y otros, (16:2015).

Ligados a las experiencias en centros de estudiantes, identificamos además “malestares instituyentes” que emergen cuando quienes se encuentran siendo parte de las organizaciones “centros de estudiantes” reclaman participación -como un instituyente en la cultura institucional- y expresan malestar con la institución ante las contradicciones, por ejemplo la demanda de “participación” pero también la vigencia del bloqueo a la misma cuando se trata de derechos políticos. Entre quienes no participan surge un malestar que plantea otra cara del mismo en la cultura institucional y que se relaciona con el hecho de reclamar “representación” a la organización estudiantil que intenta emerger. Otro elemento que podemos señalar es el que expresa la necesidad de los/ las jóvenes de referenciarse con experiencias previas de participación (propias o no). Ellos buscan referenciar experiencias en las que no han estado y en esa búsqueda exponen el “vaciamiento de la cultura institucional de manera permanente respecto de las prácticas de participación juvenil”. Los centros de estudiantes se construyen anualmente y en esa conformación opera el hecho de que es la formación de la organización es permanente, una actividad a reciclar año a año (la conformación de la organización en sí) que pareciera no presenta valor en sí misma (aun cuando es un claro aprendizaje y entrenamiento de derechos) y se presenta desde los adultos como un desgaste el tener que accionar año a año para la conformación.

En estos procesos entre las necesidades y las posibilidades de participación, organización y agremiación juvenil, surgen como cuestiones importante las siguientes: la necesidad explícita de los/las jóvenes de receptor aportes en lo organizativo gremial para conformar espacios y centros de acción gremial; la necesidad de entrenamiento en formas de participación estudiantil atendiendo a roles diferenciados entre dirigencia y base social y las dificultades para plantear la coexistencia y permanencia de una organización al interior de la escuela como institución con su propia misión y proyecto. Las normas y los discursos que se juegan cuando se trata de participación política de los jóvenes, se plantean como instituyentes en la medida que se expresan en el espacio público de la escuela, al decir de Bourdieu (1988) nuevas voces y estrategias con potencial de ser reconocidas y legitimadas en un ámbito en el que, como dijimos, predomina el adulto-centrismo.

En relación a los proyectos institucionales, queremos señalar algunos elementos específicos que inciden en la posibilidad de incluir instituyentes desde las prácticas de participación juvenil. Los significados de la participación y las posibilidades de desarrollar acciones directas que impacten suelen vincularse a ciertos rasgos del proyecto institucional y la historia de su construcción en cada escuela. Pero también operan los contextos sociales y políticos de las instituciones y el desarrollo de las

propias políticas educativas. Las singularidades de cada escuela es un elemento que se identifica con claridad:

“A pesar del sustrato común que podemos identificar en las escuelas en general, es necesario señalar las singularidades que en cada establecimiento se evidencian, en función de las complejidades que configuran las relaciones entre sujetos, las formas como son interpretados, incorporados o resistidos los cambios normativos derivados de políticas públicas generales y educativas en particular. Estas singularidades son cristalizadas por un lado en los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I), en los que cada escuela manifiesta su lectura del contexto en que está inserta, de las problemáticas y fortalezas, de sus propias políticas y estrategias. Sin embargo, en base a los datos de este estudio, podemos constatar que muchas de las experiencias, prácticas, significaciones y propuestas que se dan en la vida cotidiana escolar no son incluidas en los P.E.I, y este es el caso que suele presentarse ante las experiencias vinculadas a diversos modos de participación juvenil”. Informe de investigación, Rotondi y otros (46:2015).

Esta cuestión que señalamos, acerca de los impactos en los proyectos, sin duda tiene relación con la habilitación o no de estrategias autónomas de acción juvenil en la escuela, que entren en diálogo con la cotidianidad de la misma. Porque además, de las relaciones con la mirada de la participación política ciudadana que circula en la escuela, como plantean Botero Gómez y Torres Hincapié (2008) es necesario indagar por los intereses en conflicto, las intenciones, y los juegos de poderes/dominación, contrapoderes como posibilidad de organización y acción en el escenario escolar.

### **Estrategias y estrategias**

La participación entonces, podríamos decir que requiere consolidar un “nosotros” en el núcleo juvenil, en un espacio organizativo concreto, construyendo una identidad colectiva anclada en intereses comunes, valores y motivaciones a resolver por el grupo de jóvenes. Espacios y decisiones donde no exista una injerencia externa en su definición. Esto -sin embargo- en términos teóricos, ya que es complejo aludir a una autonomía absoluta en el proceso de reconocimiento y expresión de los propios intereses de los estudiantes secundarios. Y, aun reconociendo esta búsqueda de resolución de aspectos colectivos, no necesariamente nos referimos a cuestiones gremiales. Los jóvenes involucran en su acción directa intereses que no necesariamente lo vinculan a su posición como estudiantes, como gremio. En ocasiones la sexualidad y acceso a derechos reproductivos; la violencia de género en el noviazgo; el ambiente, son motivaciones que se ponen en juego en el espacio.

La construcción de poder desde ámbitos organizativos tan particulares, plantea también una contradicción respecto del sentido de apostar al desarrollo de una cultura política en espacios tan acotados, cuanto la sociedad y el poder están cada vez más globalizados y des - territorializados.

La búsqueda de resolución de problemáticas particulares en el ámbito de la escuela, pone en jaque la relación entre autonomía y obtención de recursos de nuevas formas de asociación, de organización y de acción colectiva entre los/las jóvenes. La acción colectiva en escenarios institucionales diversifica el tipo de necesidades e intereses abordados, en vistas también a la heterogeneidad de los sujetos que se involucran. Los movimientos estudiantiles, las redes de acción por los derechos de los jóvenes agremiados, hacen anclaje en prácticas concretas, pero esto no necesariamente logra instalarlos en una trama de derechos que pueden ser ejercidos y entrenados en la escuela. Las organizaciones en la escuela, claramente expresan nuevas formas de acción colectiva por sus contenidos, por el tipo de negociación y construcciones sociales en juego; pero también plantean una expresión, entre los adultos, de resistencias a un

desarrollo organizativo que demanda a la escuela abrir espacios para aprendizajes fuera de las currículas. Se instalan desafíos donde las fronteras entre los ámbitos públicos y sus organizaciones se presentan como grises. La reflexión sobre el presente asunto, nos habla de procesos donde la representación se construye a partir de la lectura de las condiciones objetivas que el mismo sujeto hace en la escuela, leyendo un espacio complejo en el que coexisten, además, múltiples enfoques respecto de estos temas. Y donde aún la idea de ciudadanía que opera es contradictoria y diversa. Los derechos políticos de los/las jóvenes en la escuela, aún no se observan como plenamente reconocidos, hablamos de un escenario que prioriza su misión, y no necesariamente la diversidad de derechos sociales y políticos. La inclusión en el proyecto institucional de aspectos que potencien las prácticas políticas de agremiación, instala desafíos concretos que habrá que estudiarlos en sus relaciones con las diversas expresiones de lo pedagógico que se manifiestan en las escuelas públicas. La importancia que adquiere la mirada de estos procesos -muchas veces devaluados como prácticas sociales y políticas- plantea diversos ángulos para el análisis. Y ante la devaluación de la que son objeto, objetivar las construcciones estratégicas se vuelve un imperativo. Producir estrategias de acción colectiva en un espacio público regulado por adultos, siendo joven, instala una cuestión a debatir, donde "lo juvenil", demanda un enfoque que permita visualizar una construcción social, que refiera -entre otras cuestiones- al carácter relacional que esa producción de estrategias plantea.

#### Referencias Bibliográfica

- Batallán, G. y Campagnini, S. (2005). Infancia, juventud y política. Aproximación conceptual en el marco de la democracia participativa. En: *Actas electrónicas I Congreso Latinoamericano de Antropología*. Rosario: UNR. CELS-UBA-UNICEF.
- Botero Gómez, P.; Torres Hincapié, J. y Alvarado, S. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. 6 (2): 565-611. Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2001) Los ritos de institución y La fuerza de la representación. En: *¿Qué significa hablar?* España: Akal SA
- Bourdieu, P. (2002). La Juventud No es Más que una Palabra. En: *Sociología y Cultura*. 163 – 173. México: Grijalbo.
- De Souza Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Duarte Quapper, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. En: *Última Década 13*, septiembre. Chile: Centro de Estudios Sociales.
- Dustchatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Fraser, N. (2009). Entrevista. En: *Metrópolis*. Barcelona.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kaminsky, G. (1990). *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar.
- Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En: *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.

Núñez, P. (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. Tesis doctoral, Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Gral Sarmiento/Instituto de Desarrollo Económico y Social (UNGS/IDES).

Núñez, P. (2011). La política en escena: cuerpos juveniles, mediaciones institucionales y sensaciones de justicia en la escuela secundaria argentina. En: Revista *Contemporánea 2*, 183-205.

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma, Grupo Editorial.

**Informe de investigación:**

Participación juvenil en relación a derechos: impactos en proyecto y cultura institucional en escuelas públicas de Córdoba (2014-2015). Directora: Mgtr. Gabriela Rotondi. Equipo Docente: Dolores Verón, Paula Gaitán, Marcelo Corona. Ayudantes: Andrea Liazcovitz, Gabriela Cansino, Máxime Tramontana, Rocío Colomba y Gisel Molina. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

# **AUTOPRODUÇÃO DO SUJEITO PESQUISADOR: DESCOBERTAS E MOVIMENTOS INVESTIGATIVOS NO CAMPO EDUCACIONAL**

**Rosane Carneiro Sarturi  
Marilene Gabriel Dalla Corte  
Andrelisa Goulart de Mello  
Joacir Marques da Costa  
Camila Moresco Possebon <sup>(172)</sup>**

## **Palavras iniciais: contextualizando o grupo de pesquisa**

O artigo vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e é proposto mediante estudos do grupo de pesquisa Elos. Desde 2013, o grupo é responsável pela produção de um projeto local do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil (BR). O projeto Elos/OBEDUC intitulado “Interloquções entre Educação Básica e a Educação Superior: limites e possibilidades das políticas públicas e ações pedagógicas” tem como eixos temáticos a educação básica e a educação superior, com as seguintes áreas de investigação: ensino médio; educação e ação pedagógica; avaliação institucional e da aprendizagem e políticas públicas educacionais.

Cabe contextualizar que esta produção textual tem como objetivo *compreender a potência de um grupo de investigação em educação na autoprodução de um sujeito pesquisador, considerando uma transversalidade epistemológica na pesquisa. Uma vez dito isto, sublinha-se a necessidade dessa investigação, pois o Elos/OBEDUC concentra um grupo diversificado de pesquisadores de distintos níveis de formação acadêmica. Particularmente, os bolsistas vinculados a Capes são dispostos no seguinte modo: seis bolsistas de graduação, três de mestrado, um de doutorado, seis professores da educação básica.*

Ademais, essa diversidade de integrantes possibilita discussões e diálogos sobre distintas tramas teóricas de pesquisa em educação, o que, defendido aqui, configura uma transversalidade epistemológica nas pesquisas, sendo, portanto, potência na formação e autoprodução de um sujeito pesquisador plural.

## **1. Universo acadêmico: dimensões sobre pesquisa em educação**

Compreendemos a educação historicamente situada e imbricada à dilemas e possibilidades, a qual adentra sentidos múltiplos na criatividade e na produção do conhecimento de modo inovador, para além de dinâmicas técnico-burocráticas. Com Apple (2002), entendemos a educação como um palco de grandes batalhas, pois nossas instituições, muitas vezes, são condicionadas ao que devem fazer, ao que devem servir em suas tomadas de decisão, logo

---

<sup>172</sup> Universidade Federal de Santa Maria

[...] é por si própria uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação. Deste modo, a educação é simultaneamente causa e efeito, ou seja, determinada e determinante. Desta forma, não há esperança de que uma análise isolada consiga interpretar completamente toda essa complexidade. (Apple, 2002, p. 56).

Por isso, de maneira alguma objetivamos contemplar a “realidade” de modo absoluto e totalizante, mas possibilitar interpretações aprofundadas sobre determinadas temáticas e questões, na tentativa de inscrever os sujeitos pesquisadores nas descobertas e nos movimentos que englobam dimensões de investigação e de experiência com as ciências educacionais. Desse modo, possibilita-se que o pesquisador defina suas temáticas, seu *lôcus* de investigação, suas técnicas de produção de dados, e, sobretudo, seus posicionamentos epistemológicos.

Apesar de o universo acadêmico estabelecer alguns caminhos para o desenvolvimento da pesquisa científica, compreende-se que há múltiplos modos de observar e analisar determinados fenômenos, sejam eles sociais, políticos, históricos, educacionais etc.. A experiência do pesquisador o capacita para selecionar ou descartar excessos e equívocos em demasia, possibilitando através da prática o seu aperfeiçoamento para além de métodos e técnicas.

Outrossim, engajar-se em pesquisas na área da educação é adentrar um campo saturado de discursos, de modo que qualquer que seja a questão, na maioria das vezes, já existem “discursos teóricos, poderes intelectuais constituídos, panelinhas teóricas nas quais a defesa de conceitos mais ou menos se confunde com a conquista de postos e poderes” (Charlot, 2006, p. 14). Por isso, torna-se complexo levantar temas de maneira inovadora em uma “área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas” (Charlot, 2006, p. 9).

Tal processo envolve uma relação entre o fenômeno e o pesquisador, o que reflete o quanto o sujeito terá que se comprometer com seu trabalho, delineando a sua relação na produção epistemológica de sua pesquisa. Todavia, sublinha-se que não basta apenas o pesquisador instituir sentido ao seu trabalho intelectual, ele necessariamente precisará desenvolver compreensões históricas, ou seja, pesquisador-fenômeno-pesquisa não estão dissociados do seu tempo, do seu espaço e de conjunturas sociais, culturais, econômicas, políticas e ideológicas, por isso, a neutralidade acaba inexistindo (Minayo, 2013).

Conforme Gil (2002) a pesquisa pode ser definida como procedimento racional e sistemático, proporcionando respostas ao problema inicial, assim, a pesquisa é a possibilidade interpretativa de análises que o pesquisador julga necessário para suprir suas dúvidas e, principalmente, a falta de informações sobre determinado assunto.

Essa percepção já vem sendo discutida por pesquisadores, como Gatti (2002), Minayo (2013) e Tello (2012), os quais, em diálogo, podem propor reflexões acerca dos processos que movimentam o campo da pesquisa em política educacional, no sentido de imprimir a perspectiva das abordagens teórico-metodológicas que materializam um ciclo de pesquisa e de construção epistêmica. Além disso, a dimensão da pesquisa ainda que tenha se desenvolvido e apresente vasto referencial teórico no universo acadêmico, continua consubstanciando dúvidas a respeito de como elaborar projetos de pesquisa, como desenvolver a pesquisa, que métodos e técnicas empregar e, principalmente, como analisar e produzir os resultados. Por isso, Minayo (2013, p. 25-26), sublinha que a pesquisa segue caminhos diferentes, por exemplo, da arte e da poesia, as quais tem por base a inspiração, porque “[...] a pesquisa é um trabalho artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos,



proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular [...]”.

Essas problematizações estão imbricadas na conjuntura de análises e estudos do grupo Elos/OBEDUC, articulando projetos de pesquisas individuais e coletivos, inseridos na interlocução entre o eixo da educação básica e o ensino superior em quatro frentes de investigação, sendo estas a tratar da: 1) Identificação dos processos que envolvem as políticas públicas nacionais e suas relações com a nova proposta do governo do RS, denominada “Proposta Pedagógica para Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014”, destacando os impasses e desafios encontrados pelos professores de uma Escola Estadual de Educação Básica para a implementação curricular; 2) Compreensão sobre as influências da avaliação promovida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na construção curricular do Curso de Pedagogia da UFSM, considerando o impacto na ação pedagógica dos egressos nas escolas públicas de Educação Infantil de Santa Maria; 3) Análise das políticas públicas que instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) de forma a identificar em que medida suas ações estão relacionadas à expansão e consolidação da EAD no ensino superior público, considerando os egressos do curso de Pedagogia da UFSM dos polos da AMcentro; 4) Delineamento e análise sobre os limites e as possibilidades dos Conselhos Municipais de Educação, vinculados ao Pró-Conselho no RS na Região de abrangência da AMcentro, considerando a existência de Sistema, tempo de atuação, configuração dos CMEs, financiamento, proposições de políticas públicas, ações desenvolvidas junto as Mantenedoras e Escolas públicas, orientações para a {re} construção dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas Públicas, marcos regulatórios, formação dos Conselheiros entre outros aspectos subjacentes ao perfil e atuação dos Conselheiros.

As áreas de investigação dimensionam a transversalidade da pesquisa em educação e o papel que cada sujeito partícipe assume, bem como, a forma que se constituem pesquisadores do Observatório da Educação. Ademais, para possibilitar as descobertas e a produção de conhecimento, é preciso considerar o contexto pesquisado na sua complexidade. Ainda, o pesquisador, ao selecionar suas abordagens e inserções no ambiente a ser pesquisado, carrega consigo suas próprias “crenças”, “dogmas” e paradigmas. Com isso, pesquisar requer atitudes autocorretivas, esforços intelectuais, disciplina, articulação, posicionamento crítico, autenticidade e, sobretudo escolhas teóricas e metodológicas.

### **1.1 Pressupostos epistemológicos**

A expressão epistemologia (Tello, 2012) sustenta que a pesquisa está alinhada a um conjunto de situações que englobam teorias, conceitos, técnicas, ações, análises e, sobretudo perspectivas interpretativas. Somando esses elementos, estar-se-á produzindo conhecimento de forma indissociável das ações, sejam elas técnicas, objetivas e/ou subjetivas, ou seja, a terminologia de Tello refere-se ao estudo do conhecimento e do método.

Este autor enfatiza que as pesquisas são permeadas pelo Enfoque das Epistemologias da Política Educativa (EEPE) e estes estão correlacionados ao campo metodológico. Assim, o ato de identificar o EEPE ajuda, a *posteriori*, definir a perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo incentiva a vigilância da produção e/ou reprodução do conhecimento, organizado em um conjunto de categorias, são elas: perspectiva epistemológica, posição epistemológica e perspectiva epistemológica.

Compreende-se que, a primeira é uma espécie de cosmovisão que o investigador assume para orientar/guiar a investigação, por exemplo, a pesquisa pode ser orientada/guiada através do conhecimento do “[...] marxismo, neo-marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, positivismo e pluralismo [...]” (Tello, 2012, p.57).

Já o posicionamento epistemológico configura-se como as correntes teóricas próprias que o pesquisador assume. A fim de exemplificar, o pesquisador pode aproximar-se de uma perspectiva epistemológica marxista com posicionamento epistemológico crítico. Percebe-se, assim, que o posicionamento é o adjetivo da perspectiva (Tello, 2012).

Em relação à última categoria, a epistemologia, Tello (2012) a define como o momento metodológico no qual o investigador organiza e opta por uma ou outra metodologia, a qual concomitantemente estabelece relação epistêmica com a temática investigada pelo pesquisador. Tomado por esse ângulo pode-se dizer que o pesquisador passa a pensar de onde, como e para quem se produz o conhecimento (Bourdieu, 2004; Tello, 2012). Além disso, os pressupostos epistemológicos que estão subjacentes à investigação contribuem para a percepção relacional entre método e teoria, entre posicionamento e perspectiva epistemológica, entre pesquisador e campo científico e, sobretudo entre pesquisador e sua práxis.

É nessa conjuntura que o grupo de pesquisa Elos trabalha, de maneira a possibilitar a reflexão acerca dos eixos temáticos pesquisados, abrigando o campo curricular que perpassa pelas políticas públicas e práticas educativas. Os estudos repercutem as influências das políticas públicas na organização curricular dos cursos de formação de professores e das práticas educativas no âmbito escolar e não-escolar na região de abrangência da cidade de Santa Maria/RS. Com isso, promove-se interlocuções entre educação básica e educação superior a partir da divulgação das pesquisas realizadas no âmbito do Observatório da Educação e, também, o intercâmbio com outras instituições de ensino no Brasil, nos países do MERCOSUL e na Espanha.

### **Conclusões Parciais – à guisa de continuidades**

No cenário de uma tentativa de compreender a potência de um grupo de investigação em educação na autoprodução de um sujeito pesquisador, considerando uma transversalidade epistemológica na pesquisa, requeremos um olhar para o próprio trabalho do grupo, sendo, também, um processo auto/avaliativo da produção científica.

Nessa perspectiva, as quatro frentes de investigação descritas outrora transversalizam temáticas como educação básica, educação à distância, avaliação, gestão educacional e conselhos de educação, tendo como pano de fundo as políticas públicas e as práticas educativas. Por isso, entende-se que o desafio do grupo de sujeitos pesquisadores do Elos/OBEDUC é justamente aproximar de uma escrita própria e inventiva, o que não é nada trivial. Isso, de certo modo, nos movimenta a perceber uma certa regulação da criatividade, o que nos autoriza, também, a crítica às próprias pesquisas desenvolvidas no grupo. Logo, a criação, a autenticidade, a autonomia, a descoberta e a postura do pesquisador é posta em indagação.

A pluralidade de temáticas, posturas epistemológicas e frentes de pesquisa redimensiona o olhar do grupo, isto é, de nenhuma forma abandona-se o rigor acadêmico, mas sensibiliza-se em construir uma identidade do sujeito pesquisador, sendo o mesmo coparticipante de seu processo autoformativo.

Ademais, o pesquisador não é neutro, ele faz suas escolhas, estabelece diálogos entre autores que potencializam o movimento do seu trabalho e, por conseguinte, transversaliza o campo educacional, sendo que o ciclo não se fecha, “[...], pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Mas a ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam” (Minayo, 2013, p. 27). Com isso, a autoprodução do sujeito pesquisador está correlacionada à sua responsabilidade ética, postura de descoberta, de criticidade, de reflexão e de capacidade inventivana *conjuntura dos conflitos e contradições que permeiam o universo acadêmico e a educação*, deslocando-se de uma reprodução acadêmica.

### **Referencias bibliográficas**

- Apple, M. W. (2002). “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.55-78, jan/jun.
- Bordieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo, Ed. UNESP.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 31 jan./abr.
- Gatti, Bernardete Angelina (2002). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora.
- Gil, Antonio Carlos (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Minayo, M. C. de S. (2013). O desafio da pesquisa social. In: Deslandes, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: Teoria Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Tello, C. G. (2012) Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68.



# O CINEMA NACIONAL VAI À ESCOLA COMO LEI. UMA DISCUSSÃO SOBRE A LEI 13.006 PELO ESPAÇO (AUTO)BIOGRÁFICO

Bianka de Abreu Severo  
Valeska Fortes de Oliveira <sup>(173)</sup>

## Introdução

Inúmeras questões de ordem política, social, cultural, econômica e mesmo pedagógica são suscitadas no cotidiano da profissão docente da rede pública. Atrelado a isso, as condições de trabalho desses profissionais oferecem poucas oportunidades para os mesmos se deterem em tais questões. Pensando nisso, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/UFSM) criou em 2014 o projeto de extensão intitulado “Cinegrafando a educação - experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?”. Este projeto oferta formação continuada aos docentes que se encontram na rede pública do município de Santa Maria/RS através do cinema nacional como dispositivo formativo.

O interesse pelo projeto surgiu da necessidade de contemplar as questões postas pela formação docente, assim como aproximar os professores das produções cinematográficas brasileiras, a partir da relação (auto)biográfica com o cinema, compreendido como um espaço (auto)biográfico pelo que mobiliza e pode implicar naqueles que aceitam o convite para estar diante da tela com seus imaginários. Tendo em vista o cumprimento da Lei 13.006, que torna obrigatória a exibição de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas, a via de acesso encontrada pelo GEPEIS para a realização de um projeto de formação ética, estética e política foi o conhecimento dos imaginários dos docentes construído sobre a produção cinematográfica brasileira. Neste sentido, foi preciso construir e discutir as relações e vivências dos professores com o cinema no que se refere às suas histórias pessoais e profissionais pelo espaço (auto)biográfico, vendo o cinema de cada um. Esse movimento ainda está sendo construído com algumas escolas que já foram parceiras do projeto, em outros momentos.

Deste modo, o presente trabalho é um recorte do projeto de extensão Cinegrafando, visando provocar uma discussão acerca do que nos traz a Lei 13.006 e a formação continuada que propomos. Para isso, refletimos as ações extensionistas realizadas em 2014 a partir do método (auto)biográfico e dos estudos do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis (1982) e, referentes ao estudo do Cinema e Educação, autores como Morin (2014), Duarte (2002), entre outros.

## Metodologia

O projeto Cinegrafando oferta formação continuada aos docentes da rede pública de Santa Maria/RS por meio do cinema como dispositivo formativo. Este mobiliza o trabalho com o audiovisual, com o texto fílmico como espaço (auto)biográfico, pois “configura-se como lugar de exercícios e experimentações éticas e estéticas no autoconhecimento e no reconhecimento do outro”, como nos traz Oliveira (2011, p.

---

<sup>173</sup> Universidade Federal de Santa Maria

180) ao se basear em Arfuch (2010), possibilitando abordar as questões postas pela docência, o que pressupõe a aproximação das autobiografias dos docentes. Logo, visando a efetivação da Lei 13.006 e a necessidade de conhecer as histórias de vida pessoal e profissional destes sujeitos, optamos pela exibição de filmes nacionais.

Elemento perturbador do instituído, o cinema é capaz de fomentar a criticidade de quem é atravessado por ele. O cinema de puro consumo, ou seja, o cinema comercial, predomina e de certa forma produz os gostos de crianças e jovens que não têm o contato com o cinema de criação. Este é arte e, sendo assim, é o objeto de trabalho mais favorável à educação, dando a oportunidade de encontro com um cinema pouco divulgado e de qualidade (BERGALA, 2008).

Pensamos que conhecer os imaginários dos docentes sobre a produção cinematográfica brasileira e suas experiências estéticas com o cinema exige dar visibilidade às histórias de vida. Por isso amparamos nossas reflexões no método (auto)biográfico no qual vemos a narração do próprio percurso através da formação com filmes como propulsora a investigação e a autoformação. Lembrando que, segundo Ferry (2004, p. 54), “nada forma o outro” e, por entre essa perspectiva de formação, quer se compreender que o sujeito se forma no seu interior, buscando a percepção de seu desenvolvimento a partir de seus próprios movimentos às mudanças e transformações.

Evitando o discurso de fora, concedemos espaço às narrativas (auto)biográficas dos docentes que, ao selecionarem os dados relatados e os analisarem, atuam como pesquisadores de si e produtores de saberes, dando outros significados à docência num movimento de investigação/formação/autoformação. Sem perder de vista que os docentes não são compreendidos como objetos de estudo, mas autores de seu próprio percurso formativo e investigativo, neste projeto as autobiografias são motivadas pela relação (auto)biográfica com o cinema, possibilitando a reconstrução das histórias de vida inerentes a cada um no qual a memória possui grande função ao trazer à tona experiências passadas, propondo novas criações e o acesso aos imaginários dos docentes (OLIVEIRA, 2006).

### **O cinema nacional vai à escola como obrigação. E agora? Uma discussão sobre a Lei 13.006 pelo espaço (auto)biográfico**

A exibição de filmes no ambiente escolar não é uma prática recente, pois como Duarte (2002, p. 86) nos fala:

[...] de um modo ou de outro, o cinema está no universo escolar, seja porque ver filmes (na telona ou na telinha) é uma prática usual em que quase todas as camadas sociais da sociedade, seja porque se ampliou, nos meios educacionais, o reconhecimento de que, em ambientes urbanos, o cinema desempenha um papel importante na formação cultural das pessoas.

No entanto, prevalecem práticas no qual o cinema é tomado como mera ferramenta atrativa e ilustrativa na assimilação do conteúdo curricular ou até mesmo como substituto na ausência do docente. Isto é, o cinema por si só não é visto como dispositivo de impacto social e, muitas vezes, acaba sendo didatizado na escola, como outros, nos referindo também as brincadeiras. Duarte (2002, p. 87) explica o que motiva a permanência dessa cultura que relega o cinema na escola a segundo plano:

[...] sabemos que arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (com uma qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente

se comparado a artes “mais nobres”.

Afinal, por que falar e pensar a Lei 13.006? Mais do que uma obrigatoriedade na escolarização, o cinema é fundamental na formação científica, humana, política, artística e cultural. Ao sensibilizar, oferece saberes e propõe novas formas de viver e habitar o mundo, um outro mundo, possível e necessário. Apesar da linguagem cinematográfica ser aprendida com a experiência, na maioria das vezes, conhecer a gramática cinematográfica e o aparato técnico que compõe a narrativa fílmica é importante para o alcance de um trabalho crítico com o cinema e para uma melhor apreciação deste, como quando Duarte (2002, p. 38) nos diz que “[...] conhecer os sistemas significadores de que o cinema se utiliza para dar sentido às suas narrativas aprimora nossa competência para ver e nos permite usufruir melhor e mais prazerosamente a experiência com filmes”.

Assim como as demais artes, o cinema propicia-nos o encontro com a alteridade, o que nos aproxima com o que nos é estranho, desloca visões e questiona (BERGALA, 2008). Propomos uma formação continuada com o cinema porque o trabalho com este dispositivo na educação básica precisa ser explorado através da mediação do docente que, ao ter um repertório cinematográfico pode se valer de várias opções de filmes que possam colaborar com as demandas dos alunos. Entretanto, o trabalho com o cinema do qual nos referimos exige criticidade e conhecimentos específicos, pois de acordo com Barbosa (2014, p. 249) “o acesso às diferentes mídias desde a pequena infância não garante autonomia e autoria, e muitas vezes promove, e acentua, o consumo acrítico das tecnologias e seu conteúdo”, como comumente ocorre no atual cenário educacional ao utilizar o cinema como recurso didático.

Em um primeiro contato, as narrativas (auto)biográficas dos docentes traziam estigmas em relação ao cinema nacional que levaram-nos a perceber o desconhecimento acerca da Lei e do cinema como dispositivo formativo. De acordo com as narrativas dos docentes, os motivos que justificariam tal postura são: as temáticas repetitivas; a pouca atratividade das produções se comparadas às estrangeiras; a utilização de linguagem vulgar; apelo sexual; e a pouca divulgação das obras. Embora em menor número, alguns docentes também apresentaram posições favoráveis a produção nacional, argumentando que esta estava modificando aos poucos e qualificando-se. Vemos que como animais simbólicos somos capazes de produzir formas e abandoná-las quando não fazem mais sentido. Nesta direção, sem perder de vista a formação destes sujeitos e suas práticas pedagógicas, os filmes nacionais exibidos durante as formações tiveram como base o cinema de criação para dar abertura à desestabilização do que está instituído, rumo ao novo, ao instituinte (CASTORIADIS, 1982).

Ao percebermos o apego dos docentes à ideia de que o cinema nacional é sinônimo de produções inadequadas e de má qualidade técnica, propomos a disponibilidade de conhecer produções nacionais potentes, estabelecendo uma relação de identificação e diferença. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a ação dos filmes dirige o olhar do público a refletir a formação docente, permite a atuação ativa dos sujeitos, pois conforme Morin (2014, p. 128) “há passividade no sentido de que o cinema abre, o tempo todo, os canais por onde a participação deve ocorrer. Mas, afinal, a fonte de irrigação vem do espectador, está nele”.

A educação frequentemente é incumbida de novas exigências, o que recai na ampliação da formação dos profissionais da escola e a disponibilidade para a mudança. Para além de um componente curricular complementar obrigatório, o cinema na escola ultrapassa estas margens como arte capaz de tocar as novas gerações que mostram grande interesse por conteúdos audiovisuais. Conforme Vaillant e Marcelo (2012, p. 53), pensamos que “as crenças estão subjacentes a todo tipo de conhecimento” e atuam

como filtro, dando sentido aos conhecimentos e experiências ou colocando barreiras à mudança. Assim, provocamos os docentes a refletirem sobre as próprias crenças que carregam em sua formação escolar e acadêmica que repercutem em suas práticas educativas, principalmente no que diz respeito à maneira como a sétima arte se põe ou não na escola e nas vidas de cada um. Por conseguinte, podemos propiciar aos docentes o produto da experiência acumulada na profissão, acessível apenas por meio da reflexão sobre/na ação – a construção do conhecimento tácito (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Certamente a atuação do docente no trabalho com o cinema na educação é primordial, pois é ele quem planeja e reflete acerca da forma como se dará a exploração da sétima arte nas aulas. Contudo, este trabalho pode ser fomentado e consolidado através da força conjunta de docentes dispostos a pensar a sétima arte por meio de uma visão interdisciplinar. Aí reside a importância de garantir inicialmente uma aproximação do cinema com os docentes e, posteriormente, um estudo sobre a mesma, para então se motivar os alunos a terem uma experiência ética e estética junto às produções fílmicas com os quais possuem contato. Todavia, o gosto pelo cinema deve ser estimulado e a sétima arte não deve ser tratada de maneira tradicional e distante da experiência do fazer, sugerindo, pois, uma vivência e experimentação do fazer cinema junto aos alunos:

[...] a arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grade curricular dos alunos, sob a responsabilidade de um professor especializado recrutado por concurso, sem ser amputada de uma dimensão essencial. [...] A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem (BERGALA, 2008, p. 29).

Em relação ao cinema na escola, Duarte (2002, p. 82) disse que “há que se criar políticas públicas de difusão cultural que propiciem acesso universal aos bens culturais, do mesmo modo que as políticas educacionais promovem o acesso universal à escolarização”. Após mais de uma década dessa fala de Duarte, obtemos uma resposta a este anseio ao entrar em vigor a Lei 13.006. Não obstante, sob o ponto de vista dos estudos de Fresquet e Migliorin (2015), a Lei pode impulsionar a democratização do acesso das produções audiovisuais tanto à escola quanto à comunidade, o conhecimento e a invenção do mundo, a promoção das criações audiovisuais como efeito e não como objetivo e a experiência estética e subjetiva. Por outro lado, há que se pensar sobre a operacionalização do cinema na escola, a necessidade de valorizar as ações locais, a disponibilidade da criação de um acervo a partir das produções que recebem verbas públicas, a adequação da estrutura escolar e a restrição apenas ao cinema brasileiro.

Assim, ao mesmo tempo em que a Lei abre possibilidades para a inclusão do cinema, não oferece suporte para a efetivação do mesmo, deixando a desejar em termos de recursos humanos e materiais. Mesmo diante disso, prevalece a certeza de que a sétima arte precisa estar na escola, e a formação continuada do projeto Cinegrafando contribui como uma maneira para se pensar nos meios e fins da provocação por experiências estéticas a partir desse dispositivo, além de subsidiar a investigação e a autoformação dos docentes.

### **Considerações finais**

Ofertar uma formação continuada por meio do cinema como dispositivo formativo constituiu um espaço de experimentações onde fomentou-se a reflexão acerca do trabalho docente e a ampliação da experiência estética com a linguagem cinematográfica. Dessa forma, ao atender algumas questões levantas a partir da relação (auto)biográfica com o cinema, aproximamo-nos das histórias de vida e autobiografias



dos docentes, observando que estes recorriam ao uso do cinema como recurso didático, desconheciam a Lei 13.006 e o cinema nacional. Assim, acreditamos que a escolha pela exibição de filmes nacionais foi propícia à formação ética, estética e política, num primeiro momento sensibilizando os docentes a ampliarem seus repertórios a partir do contato e conhecimento de outras produções e, conseqüentemente, potencializando caminhos à efetivação da Lei. Ainda, destacamos que a sétima arte configura-se como um espaço (auto)biográfico por excelência, onde o cinema de cada um se mostra e pode ser alargado como experiência autoformadora.

#### Referências bibliográficas

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização Audiovisual: um conceito em processo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. (Orgs.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos Série Universidade, 2014. p. 248-264.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.
- BRASIL. *Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014*. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FERRY, Gilles. *Pedagogia de la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana. (Org.). *Cinema e Educação: a lei 13.006 reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo produção, 2015. p. 4-22.
- MORIN, Edgar. *O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia sociológica*. São Paulo: É Realizações, 2014.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 169-190.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8703/0>>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.



# POLÍTICAS EDUCATIVAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: UM CASO DE IMPLICAÇÃO

Regina Maria de Souza  
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento  
Mirian Lourdes F. dos Santos Silva  
Daniele Silva Rocha  
Gabriela Guarnieri de C. Tebet <sup>(174)</sup>

## Sobrevoando a presente reflexão: uma síntese

O presente trabalho tem como objetivo iniciar uma reflexão sobre a relação entre legislações específicas, que garantem direitos a uma minoria linguística, e a forma como, após promulgadas, são interpretadas e espelhadas nas práticas escolares de esferas municipais. Para análise de um processo tão complexo, será discutida a tendência da atual gestão do município de Campinas em considerar a dupla docência como estratégia para a educação das pessoas surdas nas escolas inclusivas como forma de colocar em prática o Plano Municipal de Educação (CAMPINAS, 2015).

Afirmar que há equivalência entre educação bilíngue e o modelo educacional que aglutina estudantes surdos e ouvintes na mesma sala de aula, com dois professores distintos – um ministrando aulas em português oral e o outro em Libras – coloca como necessidade teórica distinguir educação bilíngue das estratégias para inclusão linguística em português. O presente trabalho se propõe a fazer, ainda que brevemente, essa diferenciação. A título de ilustração, será discutida a luta de um casal de surdos para ter seus filhos surdos matriculados em uma classe bilíngue do município.

Ao analisar o contexto de lutas e de embates que vai da elaboração das leis à garantia efetiva de direitos ao cidadão surdo, demonstraremos que, em sua tessitura, as leis são sistemas que se abrem a variadas interpretações, as quais podem manter a legitimação de práticas conservadoras (como é a manutenção da inclusão com dupla docência) ou anunciadoras de novos devires (como a implantação de escolas e classes bilíngues Libras - Português com surdos, para surdos e de surdos).

Nesse sentido, parece-nos que é válida a tese foucaultiana de que

só uma ficção pode fazer crer que as leis são feitas para serem respeitadas, a polícia e os tribunais destinados a fazê-las respeitar. Só uma ficção teórica pode fazer crer que subscrevemos de uma vez por todas às leis da sociedade à qual pertencemos. Todos sabem, também, que as leis são feitas por uns e impostas aos outros. [...] O ilegalismo não é um acidente, uma imperfeição mais ou menos inevitável. É um elemento absolutamente positivo do funcionamento social, cujo papel está previsto na estratégia geral da sociedade. Todo dispositivo legislativo providenciou espaços protegidos e aproveitáveis nos quais a lei pode ser violada, outros em que ela pode ser ignorada, outros, por fim, em que as infrações são sancionadas (FOUCAULT, 2012, p. 35).

Determo-nos sobre tal asserção nos levará ao final da presente reflexão, sem ser possível esboçar conclusões. Essa impossibilidade se coloca, em primeiro lugar, porque estamos analisando a história recente e ainda em constituição; em segundo lugar, porque se, de um lado, as esferas de gestão tendem a fazer *reforma* de uma mesma prática, sem alterar seus princípios fundadores, de outro lado, os movimentos sociais permanecem

---

<sup>174</sup> Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

em constante pressão para que rupturas possam ser criadas e novas práticas possam devir.

### **Do Plano Nacional de Educação ao Documento-Base Plano Municipal de Educação de Campinas**

Rezende (2016) faz uma retrospectiva dos momentos históricos que serviram de base argumentativa para a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) reivindicar, junto ao Governo, escolas e classes bilíngues como *modalidade de educação regular* a todos os estudantes surdos em território nacional, de forma laica e gratuita. O Decreto 6.949/2009, em seu artigo 30º, § 4, determina que o Estado deve garantir igualdade de oportunidades, reconhecimento de identidade cultural e linguística da pessoa surda, incluindo as línguas de sinais e a sua cultura (BRASIL, 2009).

Em um segundo momento, a mesma autora evidenciou a forma como, no processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), a FENEIS manteve sua insistência em garantir que a educação de surdos tivesse uma meta própria como política linguística e educacional, em moldes similares à educação indígena. A FENEIS não conseguiu sucesso nessa frente, mas houve acordo político entre a federação, os deputados, os senadores e os representantes do governo, para que o direito legal à escolarização bilíngue dos surdos fosse garantido na meta 4. Essa meta trata da universalização da educação básica para as pessoas com deficiência, transtorno de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2014). Portanto, manteve-se a pessoa surda na mesma formação discursiva – herdeira dos discursos clínicos – de que os surdos fazem parte das diferenças humanas que podem ser compreendidas como deficiência. Com esse pressuposto discursivo é que se reconhece o direito de o surdo estudar em escolas e classes bilíngues, como modalidade de educação regular e não segregada de ensino. O “ganho” que o movimento surdo teve, portanto, foi o de, ao menos em lei, retirar o rótulo de “segregado” da expressão “ensino bilíngue para surdos”, conforme pode ser interpretado no texto da estratégia 4.7 do PNE (BRASIL, 2014).

No entanto, houve um ônus: ao serem mantidas as regularidades discursivas que classificam os surdos como “pessoa com deficiência”, *as prefeituras podem tanto reformar as escolas* para incluir também os surdos e a Libras, *como consolidar uma educação bilíngue que rompa* com o princípio de inclusão no qual o português é a língua a ser privilegiada. A opção pela reforma das escolas tem a vantagem de a Secretaria Municipal de Educação receber recursos adicionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com o pagamento da dupla matrícula do estudante surdo: uma matrícula no turno regular e outra no programa de AEE. Cabe lembrar que cada município define a política e a frequência semanal dos atendimentos especializados, isso quando os oferece (REZENDE, 2016).

Do ponto de vista ético, concordamos com a crítica que Deleuze atribui às iniciativas de reforma, seja dos presídios seja da escola, posto que ou

a reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelos outros, em nome dos outros, e é uma reorganização do poder, uma distribuição de poder que se acompanha de uma repressão crescente. Ou é uma reforma reivindicada, *exigida* por aqueles a que ela diz respeito, *e aí deixa de ser uma reforma, é uma ação revolucionária* que por seu caráter parcial está decidida a colocar em questão a totalidade do poder e de sua hierarquia. (DELEUZE, 1998, p. 72, grifos nossos).

Deleuze, no rastro de tais ideias, classifica como hipócrita e estúpida qualquer reforma institucional, pois ela acaba por operar totalizações e resistências, na esfera de governo, sempre que a demanda popular esbarrar com a impossibilidade de haver consequência prática de produzir uma novidade, “uma explosão, se necessário em um ponto totalmente diferente” (DELEUZE, 1998, p. 72).

A seguir analisaremos como a Prefeitura Municipal de Campinas respondeu à lei de garantia de ensino bilíngue para surdos.

Após a promulgação do PNE, em 2014, coube a cada ente federado adequar ou elaborar seus planos educacionais para o próximo decênio, ajustando-o ao Plano Nacional. Houve debates dos vários segmentos da educação com a população e entidades representativas em conselhos, fóruns e organizações populares. Neste trabalho, nos ateremos ao acordado entre o poder público e a sociedade civil na Conferência Municipal de Educação de Campinas, ocorrida em 23 de maio de 2015.

Nossa participação evidenciou a tendência do plenário e de alguns políticos a considerar a escola e a classe bilíngue como espaços segregados ou de segregação, a serem evitados e/ou extintos. A tese defendida era de que todos deviam estar no mesmo espaço, ainda que fosse adaptado, ou transformado, para incluir a Libras, seja pela presença do tradutor e intérprete de Libras, seja pelo professor bilíngue em conjunto com outro docente falante do português.

Classes e escolas bilíngues foram garantidas como modalidades de escolarização, apelando-se para o direito à igualdade de condições de aprendizagem e de oportunidades entre surdos e ouvintes, bem como para o reconhecimento legal da Libras. Após insistência repetida dos representantes do movimento surdo, houve acordo de que as classes bilíngues, bem como as escolas inclusivas, fossem mantidas nos termos do artigo 24 e 30 do Decreto 6.949/2009 e do Decreto 5.626/2005. Todavia, esse direito manteve-se submetido à meta intitulada “Inclusão”, como parte da negociação com os representantes do governo municipal. A proposta foi à plenária, tendo sido aprovada por unanimidade.

O texto aprovado na Conferência Municipal de Educação foi submetido à Câmara de Vereadores de Campinas durante uma assembleia pública em 16 de junho de 2015. Não houve unanimidade em sua aprovação, uma vez que trazia alterações em relação ao acordado na Conferência Municipal<sup>175</sup>. No final, notou-se que, no Plano Municipal de Educação aprovado pela Câmara de Vereadores, houve uma *sutil* omissão: subtraiu-se a asserção de que a educação bilíngue no município de Campinas deveria estar conforme o Decreto 5.626/2005. Cabe lembrar que a menção a esse Decreto está presente na orientação da compreensão da estratégia 4.7 no PNE (BRASIL, 2014).

Vejam os possíveis motivos dessa omissão. No Decreto 5.626/2005 está explícito *o direito de escolha dos pais e estudantes pela modalidade escolar* – se em escolas onde a língua de instrução seja a Libras ou se naquelas em que a instrução seja em português. Tal opção torna claro que deve haver as duas modalidades de escola (bilíngue e inclusiva em português). O Decreto torna facultativo aos pais, ou ao estudante, a aprendizagem do português oral (oralização) e obrigatória à escola a oferta mecanismos de avaliação curricular em Libras. Determina também que os professores de Libras sejam prioritariamente surdos e com formação universitária. Portanto, a omissão, no Plano Municipal de Educação, do Decreto 5.626: a) permite a priorização

---

<sup>175</sup> G1 Campinas e região. *Em meio à polêmica, Câmara aprova plano de educação em Campinas, SP*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/06/em-meio-polemica-camara-aprova-plano-de-educacao-em-campinas-sp.html>>. Último acesso em: 8 abr. 2016.

do critério de georreferência<sup>176</sup> sobre o direito dos pais de escolher a modalidade de escola; b) possibilita a interpretação de que o transporte escolar do bairro da criança à escola bilíngue é um direito apenas conquistado via Ministério Público (Direito, todavia, reafirmado pela lei 13.146/2015); c) permite a compreensão de não ser prioritária a contratação de professores surdos graduados para o ensino de Libras, o que cria obstáculos para a reafirmação da identidade linguística e cultural do estudante surdo (conforme Decreto 6.949/2009); d) possibilita a contratação de professores bilíngues com formação elementar em Libras; e) permite o entendimento de que a educação bilíngue se restringe, e se soluciona, de modo pragmático e instrumental, mantendo-se duas línguas sendo “faladas” ao mesmo tempo, para estudantes diferentes, *em um modelo único de escola inclusiva e de inclusão*.

### **Escola bilíngue, sala bilíngue e dupla docência?**

A escola bilíngue é uma escola regular que atende em todos os níveis de escolaridade a alunos surdos, tendo em seu corpo docente professores ouvintes bilíngues em português e Libras e professores surdos. O processo de ensino e aprendizagem ocorre em Libras em todos os momentos, não tendo, portanto, a necessidade da presença de intérpretes. O Português é ensinado como segunda língua com metodologia própria, diferentemente da Libras, que não é ensinada, mas adquirida nas relações sociais concretas que uma escola bilíngue possibilita (LODI; LACERDA, 2009; QUADROS, 1997).

As classes bilíngues atendem aos mesmos princípios, porém estão localizadas em escolas regulares, em que estudam também alunos ouvintes. Há salas específicas para surdos, considerando a obrigatoriedade da língua de sinais como língua de instrução. Há interação entre alunos surdos e ouvintes em momentos específicos ou disciplinas específicas – em geral, artes, informática e educação física.

O modelo da dupla docência, atualmente proposto pela Secretaria de Educação do município de Campinas, propõe que o aluno surdo esteja incluído em uma sala com colegas ouvintes, tendo dois professores ministrando a aula, um em Língua Portuguesa e outro em Língua de Sinais.

Ao propor a situação de dupla docência, confere-se um tom instrumental à relação sujeito-língua-ensino. Kelman e Buzar (2012), em artigo intitulado “A (in)visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas”, analisaram o processo de inclusão de alunos surdos no ciclo I do ensino fundamental e revelaram que, mesmo com a presença do intérprete, há implicações negativas para o processo de aprendizagem dos alunos. As autoras observaram salas inclusivas e descreveram diversos episódios em que informações foram reduzidas, não traduzidas ou omitidas. Esses fatos não se dão pela incompetência dos profissionais, mas pela impossibilidade de traduzir a infinidade de acontecimentos de uma sala de aula, como as conversas paralelas, as piadas ou os ricos comentários entre os estudantes. Se o intérprete for substituído pelo professor bilíngue, que novidade haverá?

Além disso, a proposta de dupla docência restringe, para o aluno surdo, as possibilidades de contato com pares usuários da mesma língua. Com quem dialoga o aluno surdo na sala de aula, no horário do recreio, no parque, nas brincadeiras? Somente com o professor bilíngue? Mesmo que a escola se proponha ao ensino da Libras para os alunos ouvintes e para os profissionais, quanto tempo levará esse processo de aprendizagem para que se produza uma comunicação efetiva entre todos? De fato,

---

<sup>176</sup> Georreferência é um critério adotado pela Prefeitura que garante a matrícula dos estudantes em escolas próximas à sua residência.

o processo contínuo de construção das significações nasce das experiências externas que se internalizam e constituem o indivíduo. É nas ações, nas interações sociais e na linguagem que o homem mergulha nessa rede de significações e representações simbólicas, transformando-se e se desenvolvendo ao longo de toda sua vida. E tal processo complexo não pode ocorrer sem uma língua estruturada e compartilhada socialmente que favoreça as mediações e as construções de sentido (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 68).

“Uma língua é um conjunto de representações simbólicas do mundo físico e do mundo mental que é *compartilhado* pelos membros de uma dada comunidade humana como recurso comunicativo” (BAGNO, 2014, p. 22, grifo do autor). Não sendo a língua da maioria dos progenitores das crianças surdas, a aquisição e o desenvolvimento dos sinais ficam em grande parte sob a responsabilidade da escola. Restringir a aquisição da Libras a somente um interlocutor bilíngue é, no mínimo, antiético.

Acrescenta-se ao aspecto linguístico o aspecto metodológico. A abordagem metodológica que tem a Libras como língua de acesso aos conhecimentos e a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua é prevista no capítulo VI, artigo 22 do Decreto 5626, como a que define as classes e as escolas bilíngues: “§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

Na sala regular, no processo de dupla docência, que escolhas pedagógicas se fazem, principalmente nas séries iniciais, em que a prioridade é o processo de letramento em Português?

No início do processo de alfabetização é comum que os professores supervalorizem as propriedades fonéticas da escrita, apresentando-a as crianças como um sistema de transcrição da fala. As crianças não-surdas, que pensam e se comunicam por meio da fala, encontram relativa facilidade em aprender a ler e a escrever essa escrita alfabética, já que estabelecem uma relação quase biunívoca entre o que falam e escrevem e vice-versa (FERNANDES, 2006, p. 6)

Ora, de que forma o uso desses recursos sonoros fará sentido para o aluno surdo?

Na proposta de dupla docência, se os professores utilizarem a mesma metodologia de ensino – implicando em mesmos recursos, mesmas estratégias, mesmas atividades, nas quais prevalece a lógica ouvinte –, o letramento dos surdos não produziria bons resultados, uma vez que essas estratégias não são favoráveis à aprendizagem dos surdos. Eles, em geral, aprendem a ler sem recorrer às relações letradas, mas processando as palavras de modo global, sendo essas reconhecidas em sua forma ortográfica, quando a elas atribuem significação (FERNANDES, 2006).

Portanto, a única forma de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita no modelo de dupla docência seria o uso de duas metodologias distintas? Se isso fosse possível, se configuraria, de fato, uma educação bilíngue ou apenas dois grupos de alunos convivendo no mesmo espaço físico, porém com atividades acadêmicas distintas? A quem atende esse modelo?

### **Um caso de resistência: O movimento surdo e a conquista do direito de estar em classe bilíngue**

Uma família surda, composta por pais surdos e três filhos surdos, mudou-se para Campinas e recorreu à Secretaria de Educação de Campinas, após as matrículas de dois de seus filhos serem recusadas na escola próxima de sua casa. Mesmo tendo a Secretaria de Educação determinado para as políticas públicas do município o princípio da

georreferência, o direito a estudarem perto de sua casa lhes foi negado. Essa família tinha esclarecimento do direito a uma educação bilíngue para as crianças.

A determinação dos pais de que os filhos fossem matriculados em um ambiente educacional bilíngue tinha o objetivo de garantir a continuidade do trabalho pedagógico da escola anterior e a qualidade da aprendizagem, visto que as crianças estudavam em uma sala bilíngue, em outra cidade, antes de se mudarem para Campinas. Entretanto, o pedido dos pais às autoridades responsáveis na Secretaria Municipal de Educação de Campinas foi negado, visto que a única escola na cidade que possui classe bilíngue no Ensino Fundamental se localizava a cerca de vinte quilômetros da casa dessa família. Dessa forma, reivindicaram, junto à Secretaria, o transporte até a escola. O ponto de embarque para o transporte oferecido pela Prefeitura para essa escola se localizava no centro da cidade, muito longe da residência das crianças, o que tornava inviável a locomoção da família, pois as crianças teriam que estudar em horários diferentes – uma com 6 anos, estudante do Ensino Fundamental I oferecido pela escola no período da manhã, e a outra com 11 anos, estudante do Fundamental II, à tarde. Solicitaram, então, que o transporte fosse oferecido de seu bairro até a escola, o que foi negado.

Diante das constantes negativas, os pais entraram com uma ação judicial, com a ajuda da Associação de Surdos de Campinas (ASSUCAMP) e do Grupo Surdo de Estudos da Faculdade de Educação da UNICAMP (GES), através da elaboração de um documento, que foi encaminhado ao Ministério Público (MP) de Campinas, tendo o Promotor de Justiça da Vara da Infância e Juventude como responsável pelo processo.

O transporte foi prontamente disponibilizado após a determinação do MP. A ação judicial que obrigou a Secretaria a oferecer o transporte foi aceita depois de as crianças ficarem dois meses fora da escola. Foram duas reuniões, uma com a presença do Promotor, juntamente com as Secretarias de Transporte, da Educação, a ASSUCAMP, o GSE e o Conselho Tutelar, para definirem a melhor forma de atender a esses alunos. Por determinação da promotoria, ficou decidida uma segunda reunião na escola, com os pais dos alunos surdos que utilizavam o transporte; a direção da escola; a Secretaria de Transportes; e o Conselho Tutelar, para organização de um novo itinerário que contemplasse as crianças, além de outras que também residiam no mesmo bairro. Importante ressaltar que somente com a intervenção do MP é que a família conseguiu o transporte para as crianças.

Portanto, até o momento, em cidades como Campinas, garantias legais não mudam os princípios que regulam as práticas dos gestores das políticas públicas. As leis são instrumentos pelos quais se podem esgarçar práticas, via ações judiciais contra o próprio setor público.

## **Considerações Finais**

Este estudo escancara um movimento de exclusão e segregação da diferença no contexto escolar, embora seja possível identificarmos hoje uma quantidade crescente de movimentos e publicações que reivindicam uma educação que assuma a diferença como um de seus princípios e não apenas aceite e tolere a diferença, mas seja, ela mesma, produtora de diferenças. Esse discurso, todavia, é apenas mais um, e para fazê-lo de fato reverberar nas políticas educativas, temos assistido em diversas instâncias ao importante papel dos movimentos sociais. A própria compreensão da diferença é, ela mesma, uma questão em disputa, subsumida, muitas vezes, a interesses econômicos e políticos que fogem à esfera de ação dos movimentos sociais.

E os surdos ficam nesse entre-espaço. Reivindicam a compreensão da surdez como uma diferença linguística e a construção de uma identidade surda, mas encontram



interlocutores que, apesar de ouvintes, não desejam ouvir tais argumentos e continuam a rotulá-los “deficientes”. É desse entre-espaço identitário que ocupam que os surdos traçam suas lutas e para isso mobilizam todas as ferramentas e instrumentos a que têm acesso. Este trabalho nos mostra que os dispositivos legais são compreendidos nesse contexto como um instrumento de luta por acesso a melhores e mais dignas condições de vida e de educação. Mostra-nos ainda que, nos processos de elaboração de políticas públicas e de pressão política para implementação das leis existentes, os movimentos sociais dos surdos têm desempenhado um importante papel.

#### Referências Bibliográficas

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística**. São Paulo: Parábola, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 26 de agosto de 2009. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Último acesso em: 30 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Último acesso em: 1 dez. 2015.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Último acesso em: 20 abr. 2015.

CAMPINAS. **Documento-Base Plano Municipal de Educação**. Campinas: Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: <[http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/plano-municipal-educacao-2014-2015/arquivos/doc\\_base.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/plano-municipal-educacao-2014-2015/arquivos/doc_base.pdf)>. Último acesso em: 9 abr. 2016.

DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 69-78.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FOUCAULT, M. **Segurança, penalidade, prisão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KELMAN, C. A.; BUZAR, E. A. S. A (in)visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas. **Revista Espaço** – INES, Rio de Janeiro, n. 37, jan./jun. 2012.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 1, p. 65-80, mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100005&lng=en&nrm=iso)>. Último acesso em: 22 abr. 2016.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

REZENDE, P. L. F. PNE e o perfil das escolas bilíngues brasileiras. In: LINS, H. A. de M.; SOUZA, R. M.; NASCIMENTO, L. C. R. (Org.). **Plano Nacional de Educação e as políticas locais para a implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade

Estadual de Campinas, 2016. Disponível em: <<https://issuu.com/ebooklibrasunicamp/docs/ebook2016>>. Último acesso em: 9 abr. 2016.

# ALTERACIONES A LA FORMA ESCOLAR DESDE LA EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA

**Felipe Stevenazzi**  
**Victoria Díaz**  
**Hellen Dorrego**  
**Juan Pablo García**  
**Luis Santurio** <sup>(177)</sup>

La presente ponencia constituye el primer producto colectivo, elaborado por parte de los integrantes del grupo de trabajo del Programa de Políticas Educativas del NEPI-AUGM: Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde la experimentación pedagógica en el cotidiano escolar.

El grupo está integrado por docentes, estudiantes y egresados de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), maestros y profesores, el mismo se propone integrar y articular estas procedencias para investigar, sistematizar y producir conocimiento desde las prácticas pedagógicas que se proponen alteraciones a la forma escolar. Guiados por el desafío político de coproducción de conocimiento pedagógico entre escuela y universidad. Teniendo claro que la coproducción requiere de reposicionar una relación que dista de ser sujeto-sujeto, pero sobre la que entendemos necesario construir relaciones y prácticas educativas que permitan colocarnos allí, como parte del desafío de otras prácticas y otras políticas en la educación en nuestro país. Siendo conscientes que en la actualidad este desafío es más un gesto político que una realidad, pero considerando importante reposicionar esta relación desde una perspectiva que construya encuentros.

Nos proponemos en esta ponencia comunicar el abordaje que se viene construyendo desde el grupo, su propuesta de trabajo y los avances de investigación que los integrantes vienen realizando.

Se plantea a continuación una delimitación -aunque sea aquí acotada- de los términos puestos en relación.

La elección del término alteración, obedece a una doble intención, por un lado la necesidad expresada de diferentes modos de alterar algo que viene dado, alteración tiene una carga fuerte en la medida que se aleja de cierta norma. La alteración frente a lo que viene dado, surge también como una necesidad de los docentes de hacer otra cosa, de tramitar el malestar frente a lo dado como inexorable, en definitiva tiene que ver con la propia identidad del ser docente, de modificar, alterar, para que justamente se puedan desarrollar aprendizajes y así seguir reconociéndose como docentes.

Como plantean Frigerio y Diker: “no hay educación, sin alteraciones. Admitir que los saberes se alteran es antes que nada, reconocernos como sujetos alterables, alterados por lo otro, por el otro y, a la vez, admitir que es en esa alteración donde reside quizás la única posibilidad de saber (algo)”. (Frigerio y Diker, 2010: 8).

La idea de alteración no goza de buena reputación en el ámbito educativo, que es más proclive a normalizar y a padronizar lo que sucede en las instituciones educativas, aunque esto implique sostener una ficción.

En relación a la forma escolar en una primera definición se puede plantear que la forma escolar se estructura a partir de un conjunto de invariantes, núcleos duros que

---

<sup>177</sup> Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

permiten reconocer su forma de otras posibles, algunas de ellas tienen que ver con la división del tiempo en secuencias rígidas, abstracción de la realidad circundante, el docente como soporte casi único de la información, un currículum prescripto, una estructura graduada, el aula como espacio educativo privilegiado, y fundamentalmente la construcción del alumno como sujeto latente. Una serie de elementos constitutivos de la forma escolar moderna que hoy la tornan al menos en cuestión.

A esta preocupación por el agotamiento de la forma escolar, se agrega el lugar que se le otorga y asumen las escuelas en los contextos de pobreza y la posibilidad que tiene ésta de ser un espacio significativo para el aprendizaje, además de contribuir vía el acceso a la educación, al ejercicio de los derechos humanos.

En el campo de la educación la investigación sobre la *crisis orgánica* de los sistemas educativos modernos (Puiggrós, A. 1995, Martinis, P., Redondo, P., 2006) cuenta con importantes antecedentes que señalan que nos encontramos ante el cuestionamiento de sus principios fundantes. Pudiendo distinguirse al menos dos de ellos: a) por un lado los que hacen a las *formas de lo escolar* gestadas en el siglo XIX (Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G., Terigi, F. 2007); y b) que asistimos a los límites del proyecto educativo integracionista moderno en la medida en que el *ethos igualitario* que caracterizó a la escuela está cuestionado (Dussel, I. en Tiramonti, G., Montes, N. 2009). En el mismo sentido, otros autores analizando los fracasos o escasos resultados de las diversas reformas educativas en las dificultades que éstas han tenido para transformar el “núcleo duro” de la escuela, plantean la noción de *gramática escolar*. La cual articulada en la escuela decimonónica *se resiste a las reformas* u opera *hibridizando* las mismas en el pasaje del diseño a la implementación efectuada por los docentes en el espacio escolar (Tyack, D., Cuban, L., 2001). Lahire, Vincent y Thin (2001) coinciden en afirmar que la *forma escolar* moderna se asienta en una peculiar manera de organizar, tiempos espacios y sujetos.

La idea de forma escolar remite a las maneras mediante las cuales la institución escolar recién ahora analiza sus prácticas, forma que como se verá no es ingenua y obedece a determinada lógica, busca producir ciertos efectos. Pero la idea de forma no se queda solo en producir eso, ha logrado ser uno de los contenidos -muchas veces inadvertidos- con los que nos vamos quedando a través del pasaje por sus formas escolares, una especie de lastre que se va fijando de forma imperceptible.

Se analiza la forma escolar en tanto producción histórico cultural, pasible de alteración, para lo cual se requiere de un proceso de experimentación y reflexión que se entienda necesariamente colectivo, en la medida que la educación es aquello que hacemos con los otros.

### **Experimentación pedagógica**

La experimentación sobre la forma escolar se inscribe en un proceso más amplio que requiere de otros movimientos para que no quede reducida a la experiencia -muy valiosa y valiente- que puede desarrollar una escuela. Entendemos que es necesario para generar movimientos en la forma escolar, que esa experiencia dispute un sentido más amplio en términos políticos y pedagógicos.

Se torna necesario generar un marco pedagógico que de sustento a los procesos de experimentación pedagógica, para lo cual es fundamental la reasimilación de la dimensión política del trabajo pedagógico. Decimos reasimilación porque nunca dejó de ser un trabajo político. Pero de tanto insistir en la neutralidad de la educación se terminó convenciendo a los docentes de esto y de los riesgos que implica asumir una postura política, por otra parte como si la impostada neutralidad no lo fuese.

La experimentación como el trabajo que tiene un punto de llegada que es desconocido, es el riesgo que se corre para poder salir del lugar en el que estamos. Con responsabilidad, con teoría, con método, con reflexión, un espacio privilegiado para pensar otras posibilidades. Asumir la experimentación entendemos requiere de un colectivo dispuesto y practicando la reflexión sobre su trabajo, permitiendo replanificar, re orientar. La búsqueda colectiva a los problemas colectivos – movimiento de ruptura, con la lógica de que los problemas son de un docente con sus alumnos, la mayor de las veces son problemas que atañen al colectivo y es necesario experimentar respuestas en colectivo.

Es necesario tener presente que la experimentación pedagógica es posible en un marco de autonomía, y aquí consideramos que está una de las posibilidades de cambio en la educación, debemos de trabajar en todos los espacios para generar políticas educativas que potencien y construyan autonomía, tanto en el trabajo docente como en los propios alumnos. Tomar la autonomía como estrategia y como forma de trabajo, un medio que atraviese las propuestas pedagógicas. Claro está que esto requiere de trabajo, ahora la autonomía se toma (nadie da autonomía, puede invitar, empujar, desafiar) y a partir de allí es necesario ensanchar los márgenes de lo posible.

### **Construcción de política desde el cotidiano escolar**

Con el término de producción de política desde el cotidiano escolar, se busca referir al conjunto de decisiones y definiciones que se procesan a diario en una institución educativa y que van conformando la producción de una política. En la medida que están necesariamente cargadas de una intencionalidad que puede contener diferentes grados de explicitación y reflexión, pero que en cualquier caso no se pueden desprender de su politicidad.

En las instituciones educativas los diferentes actores que conforman los colectivos docentes toman un conjunto de decisiones, en relación al proyecto político pedagógico del centro, en relación a los aspectos didáctico metodológicos, a los organizacionales, de reglamentación interna, de administración del servicio educativo, una serie de componentes que están mutuamente interconectados.

Nos interesa la figura de lo cotidiano en relación a lo político, porque es allí donde se juegan en realidad las grandes declaraciones, los discursos político pedagógicos deben estar día a día puestos en práctica, es en esa dialéctica del cotidiano donde se juega la transformación de lo educativo.

Los vínculos que tenemos día a día y las acciones que emprendemos desde ellos van conformando una política. En todo momento estamos tomando elecciones, generando una política, una forma de entender nuestras vidas y generando efectos hacia y con los otros, más aún si estamos aun que sea circunstancialmente en el rol de educadores.

En un centro educativo, en forma cotidiana se está debatiendo, poniendo en acto, lo que en forma abstracta podemos llegar a plantear como el proyecto político pedagógico que se quiere desarrollar, pero es allí en ese cotidiano donde ese proyecto se reformula, se vuelve a inventar, no se logra, se supera, se cuestiona, en definitiva todas las variantes que se puedan imaginar sobre aquello que pensamos, con una complejidad y riqueza adicional, todo esto es en colectivo y con otros, por lo cual está atravesado por la pluralidad, no hay posibilidad para la visión única, todo es necesariamente múltiple.

Forma parte de ese cotidiano el conjunto de decisiones que hay que tomar en una escuela en relación a los emergentes, los más triviales y domésticos: una cisterna que no funciona, un caño que se tapó, un problema en el comedor, y los que tienen que ver con

lo específico de un centro educativo: maestros que faltan, un niño que se siente mal, un niño que no aprende a leer. Un conjunto de situaciones que cotidianamente se dan en los centros educativos y que los maestros tienen que sortear y muchas veces colisionan con el proyecto pedagógico que requiere diariamente su puesta en práctica.

Este colectivo de investigación entiende que las políticas educativas se expresan en dos planos complementarios e interdependientes, que han sido caracterizados como macro y micro políticas (Frigerio, 2001), si bien se comparte esta caracterización, se nombra como *política del sistema* y *política del cotidiano escolar*, se deja a un lado lo de macro y micro porque se entiende que ubica una jerarquía, cuando en realidad se trata de definiciones diferentes tanto en su naturaleza como en sus efectos.

Por lo cual en esta investigación esos dos espacios de la política educativa se plantean y delimitan como:

a) **política del sistema:** entendida como los diferentes espacios de generación de políticas educativas para todo el sistema. Donde predomina una lógica de administración y gestión, más que una orientación de política educativa y donde las dimensiones técnico pedagógicas quedan al menos relegadas.

b) **política del cotidiano escolar:** entendida como el conjunto de definiciones tomadas cotidianamente por los docentes en sus aulas, así como en la gestión y administración de las escuelas. Donde conviven definiciones pedagógicas, didácticas y administrativas, por momentos con escasa diferenciación y jerarquización.

Una de las características de la *política del sistema* tiene que ver con la uniformidad que es trazada sobre la diversidad de escuelas, experiencias y realidades, aun cuando se tiene conciencia de esta limitación, persiste la tentación de establecer el patrón de lo que se entiende por escuela. Frente a la prepotencia del copista que busca clonar, se revela la *política del cotidiano escolar* alterando el cambio propuesto.

Parecería más interesante y provechoso que la *política del cotidiano escolar* no tuviera que colarse en los intersticios y andar a escondidas y tener un espacio para su desarrollo, en la medida que son docentes, alumnos y comunidad los que construyen cotidianamente la escuela y no los decisores de la *política del sistema* que muchas veces no logran ver siquiera las consecuencias prácticas de sus decisiones.

Para el sistema educativo esto suena a disparate, pareciera que se soñara con construir un sistema a prueba de maestros, no parece haber confianza en el pilar del sistema educativo, la maestra / el maestro. El afán de gobernar, reglar y vigilar del sistema educativo impide la posibilidad de generar propuestas pedagógicas en diálogo con las necesidades y posibilidades de los diferentes colectivos.

En las definiciones de la *política del sistema* quedan por fuera las dimensiones pedagógicas y más aún las didácticas, así como quedan excluidas las dimensiones que hacen a la forma escolar. De allí surge la necesidad de investigar que sucede con esas dimensiones desde la *política del cotidiano escolar* y que alteraciones producen los docentes en su proyecto de escuela y las contradicciones a las que se enfrentan.

Como plantea Terigi (2004) no hay espacio político para las definiciones pedagógico didácticas que cotidianamente toman los docentes en sus centros educativos, no es reconocido y a la vez es vaciado de esa politicidad. Quedando así invisibilizada una tensión fundamental en la conformación de las políticas educativas y las relaciones con las prácticas de enseñanza.

En función de este marco de análisis y de la interacción entre alteración a la forma escolar y experimentación pedagógica, procuramos compartir avances y preguntas de investigación con las que el grupo viene trabajando:

## **Escuela 9 Durazno**

La experiencia se viene llevando a cabo desde el año 2011 en la Escuela A.PR.EN.D.E.R N.º 9 Juana de Ibarbourou, ubicada en la ciudad de Durazno. La misma se denomina “Niños más allá del nivel”, apunta a la desestructuración de clases, donde se agrupan a los alumnos por niveles de desempeño en un área específica sin importar la clase de origen, como forma de disminuir la problemática detectada en cuanto a los aprendizajes de los alumnos.

El objetivo que impulsa el investigar esta propuesta es el de poder indagar las alteraciones y permanencias de la forma escolar presentes en esta experiencia.

El sistema escolar se caracteriza por el mantenimiento en su forma de transmitir e intentar permanecer con su estructura de homogeneidad. Esta experiencia nos coloca en un lugar en donde podemos pensar al ámbito educativo más allá de los formatos tradicionales a través de la puesta en práctica de propuestas pedagógicas que impliquen la toma de decisiones desde distintos aspectos: jerarquización de contenidos, propuestas pedagógicas, utilización de los recursos humanos, utilización de tiempos y espacios, lugar que ocupan tanto el alumnado como los docentes.

A partir del trabajo de campo, el estudio de la propuesta nos aboca a una serie de interrogantes: ¿cuáles son los aspectos de la gradación y que otras alteraciones se evidencian?, ¿qué consecuencias trae esta propuesta para el aprendizaje?, ¿de qué forma es evaluada esta propuesta y los aprendizajes?, ¿cómo se distribuyen y organizan los diferentes espacios?, ¿cuál es la relación entre la escuela y la comunidad?, ¿qué noción de sujeto está presente en los diferentes actores?.

Más allá de esas preguntas orientadores de la investigación, el aterrizaje en el campo y el contacto con la experiencia ha generado movimientos que nos invitan a repensar diversas cuestiones en cuanto a la forma escolar.

Siguiendo las bases teóricas que sustentan la investigación, es interesante pensar los modos en los que un colectivo de docentes (viendo que no todos los niños aprendían) toman desde lo cotidiano, decisiones en pos de alterar lo que venían haciendo para cumplir de mejor forma con la función específica de la escuela. ¿Cómo se llega a esto? ¿Qué otras experiencias surgen en la zona? ¿En qué otras escuelas del país se están dando fenómenos similares? ¿Cómo ve la “política del sistema” estos desafíos y apuestas que realizan los docentes?

## **Escuela 321 – Casavalle, Montevideo**

Otra experiencia que se está llevado adelante en una institución pública, vinculada a la alteración a la forma escolar, es la implementada por la Escuela N° 321.

Desde el año 2010 el colectivo docente de esta escuela empieza a transitar un camino hacia la búsqueda de generar cambios dentro de la forma. Sintéticamente la escuela viene desarrollando una flexibilización de los grados escolares “quiebres de grupo” que permite agrupar por niveles de aprendizaje en función de diferentes indicadores a los alumnos de inicial a tercer grado. De cuarto a sexto se organizan las aulas temáticas (matemáticas, ciencias sociales, lengua, ciencias naturales) una a cargo de cada maestro rotando los niños cada una hora. Apostándose, de este modo, a una organización institucional en cuanto tiempos, espacios y utilización de recursos humanos, materiales diferentes.

Se puede decir que la escuela se organiza en base a que todos los alumnos pueden aprender, por lo tanto como se suele escuchar allí “si hay que dar vuelta la

escuela para que esto pase, hay que hacerlo”. Esta experiencia da cuenta que existe la posibilidad de crear una propuesta pedagógica propia con objetivos compartidos, que se proyecte a una mejora en los desempeños de los niveles de los alumnos que asisten allí, valiéndose entonces de una identidad institucional fuerte. Y ésta última, se visualiza desde un proyecto, que apuesta al trabajo en equipo, el compartir responsabilidades en los objetivos, y en cuanto a resultados, lo cual la convierte en un espacio con mayor organización y más eficaz, generando la posibilidad de crear condiciones favorables de aprendizaje. Configurándose por este motivo, la autonomía de centro, que se establece ante la elaboración de un conjunto de normas y mecanismos de ajuste entre las ordenanzas homogéneas que envuelven el sistema educativo actual y las necesidades internas de la escuela.

A partir de las sucesivas aproximaciones realizadas dentro del campo descrito anteriormente, de su análisis se han generado una serie de cuestionamientos que ha movilizó el trabajo de investigación, en este caso, ¿De qué forma percibe la institución el fracaso escolar? ¿Cómo acompaña la evaluación el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué lugar ocupa el saber en las decisiones institucionales? ¿Qué características posee el docente en esta alteración al formato escolar? ¿Cuál es la concepción de tiempo y espacio que emerge dentro de esta institución educativa? ¿Cómo se han organizado ambos, desde esta mirada incorporada en el centro, que procura alterar el formato tradicional escolar?

Más allá de las interrogantes expresadas que delimitan nuestra investigación sobre esta experiencia, el acercamiento a esta propuesta pedagógica particular, nos permite evidenciar la existencia de un interesante movimiento que se está advirtiendo a nivel educativo actualmente propiciado por los propios docentes, a partir de allí nos preguntamos: ¿Qué efectos está generando en el sistema educativo la construcción de política desde la cotidianidad de estos centros? ¿Qué ocurre con las instituciones que están “tejiendo” estas experimentaciones pedagógicas particulares y qué implicancias se visualizan al sustentarlas?

### **Curso Taller sobre cooperativismo, asociativismo y economía solidaria**

Otra de las experiencias en donde se están realizando alteraciones al formato pedagógico<sup>178</sup> existente es en la propuesta del Curso-Taller “Cooperativismo, Asociativismo y Economía Solidaria” a cargo de la Unidad de Estudios Cooperativos (UEC) dependiente del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) de la Universidad de la República (UDELAR). El objetivo que nos planteamos en la investigación es indagar las alteraciones al formato pedagógico existentes en dicho curso taller y más específicamente analizar e identificar estas alteraciones, buscando el grado de coherencia en la relación forma-contenido existente dentro de la propuesta. Dicho curso se encuentra en doceava edición y tiene como principales destinatarios a estudiantes universitarios interesados en la temática y trabajadores asociados a cooperativas y experiencias asociativas.

Desde el trabajo realizado en un tiempo acotado, pudimos hacer observaciones y entrevistas que nos llevaron al campo de investigación, planteándose una interrogante desde el inicio ¿podríamos constatar la alteraciones al formato tradicional universitario? Luego de transcurrido un tiempo fuimos reconociendo la existencia de las mismas no

---

<sup>178</sup> Es necesario señalar que si bien no todos los componentes de la forma escolar son extrapolables a la una propuesta pedagógica universitaria. Consideramos interesante incluir esta experiencia en el marco del grupo por los debates que nutren a esta experiencia en relación a la relación entre forma y contenido que sustentan esta experiencia.



sólo en relación a aspectos de su forma, sino esencialmente de sus contenidos. El equipo de docentes a lo largo de estos diez años ha ido transformado el curso de Cooperativismo, especialmente a partir de 2010 cuando se da la incorporación de los talleres temáticos una alteración que hay que analizar ya que cambió la forma en que se incorporan los saberes relacionados al Cooperativismo. Existiendo paralelamente un proceso grupal que acompaña la construcción de un proyecto. Aquí se observa como los estudiantes van adquiriendo paulatinamente autonomía en relación a la toma de decisiones dentro del proyecto que a su vez integra una visión interdisciplinar.

Nos formulamos algunos interrogantes que refieren a la dimensión de la experimentación pedagógica: ¿Cómo se articula el rol docente-coordinador en las parejas pedagógicas en el curso-taller de Cooperativismo? ¿Es posible despojarse de un rol más directivo en el curso si lo comparamos con el formato tradicional universitario? ¿Cómo se da la construcción del vínculo docente/alumno en el curso de la UEC? ¿Qué prácticas integra el rol docente facilitador, para generar autonomía en los estudiantes del curso-taller? ¿Cómo se regulan los tiempos, los silencios y los momentos de intervención docente en clase? ¿Cómo se da la mixtura entre estudiantes y trabajadores en el curso de la UEC? .En relación con los estudiantes algunas de las planteadas son: ¿En qué te transformó a nivel individual, el proceso de generar un proyecto de investigación grupal? ¿Cómo caracterizarías el proceso de construcción de saberes en un aprendizaje colectivo a través de la lectura, el debate y la reflexión grupal?¿Cómo valoras el aporte del curso de Cooperativismo en la UEC?

A partir de estas experiencias con las que entramos en diálogo el grupo se encuentra trabajando en diferentes grados de avance, compartiendo interrogantes y formas de abordaje conceptual a la vez que experimenta el desafío político de la coproducción de pensamiento pedagógico entre escuela y universidad, procurando espacios de debate y apertura de interrogantes como forma de ir nutriendo las investigaciones de nuevas interrogantes.

### Referencias bibliográficas

- Baquero, Ricardo, Diker, Gabriela, Frigerio, Graciela (2007): *Las formas de lo escolar*, del Estante editorial, Buenos Aires.
- Dussel, Inés (2009): “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas” en Tiraminti, Guillermina, Montes, Nancy (Comp.) (2009), *Manantial*, FLACSO, Buenos Aires.
- Frigerio, G. (2001) ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Documento de Apoyo, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Disponible en: [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile5Creformas\\_educativas\\_reforman\\_escuelas\\_frigerio.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile5Creformas_educativas_reforman_escuelas_frigerio.pdf). Fecha de consulta: 22 de noviembre de 2013.
- Frigerio, G., y Diker, G., (comps) (2010), *Educación; saberes alterados*, Del Estante, Buenos Aires.
- Lahire, B.; Vincent, G.; Thin, D. (2001), *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Traducción a cargo de Leandro Stagno. Mimeo. pp. 1-11. Disponible en: [www.estudedu.com.ar/modules/wfdownloads/visit.php?cid=39&lid=74](http://www.estudedu.com.ar/modules/wfdownloads/visit.php?cid=39&lid=74). Acceso: 21/07/2011
- Martinis, Pablo y Patricia Redondo (2006) (comps.): *Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (1995): *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a fines del siglo XX*, Ariel, Buenos Aires.
- Tyack, D.; Cuban, L. (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. Frigerio, G., y DIKER, G., (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, cem/Novedades Educativas.

# SENTIDOS DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR. ENTRE CONTINUIDADES Y DESVÍOS, EL DEVENIR DE LA EXPERIENCIA Y SUS TRAYECTOS

María Fernanda Ventós<sup>179</sup>

El presente artículo aborda los resultados de la investigación realizada en torno a los sentidos que otorgan los jóvenes que retoman y permanecen en sus estudios de educación media a través del plan de formación profesional básica (F.P.B. 2007) impartido por el Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP/UTU).

El estudio intenta priorizar algunos aspectos débilmente desarrollados en nuestro país en lo que concierne a investigaciones relativas a la enseñanza técnica tecnológica y a la relevancia de incluir la perspectiva estudiantil en temas educativos.

Si bien en Uruguay la educación media básica (en adelante EMB) adquiere un carácter obligatorio y universal, la caída en la matriculación y egreso en este nivel son alarmantes para un país que siempre se caracterizó por su temprana alfabetización. Las bajas tasas de finalización del ciclo igualmente delatan la desigualdad educativa que perjudica a los sectores de menores quintiles de ingreso (INEEd, 2014) y posicionan al país en desventaja comparativa conforme a sus logros educativos y condiciones socioeconómicas y culturales respecto a los otros países de la región.

Aunque podemos afirmar que más allá de los efectos de la universalización de la EMB - con el consecuente ingreso a las aulas de “nuevos huéspedes estudiantiles” provenientes de sectores socioeconómicos históricamente relegados<sup>180</sup>- los desencuentros entre oferta escolar y necesidades de tiempos actuales y juveniles se constituyen en un denominador común a todos los sectores sociales (Aristimuño, 2009; Filardo, Cabrera y Aguilar, 2010).

Por este motivo, la pregunta por los sentidos que los jóvenes adjudican hoy a su tránsito por lo escolar, nos parece un cuestionamiento imperioso de incluir en el diseño de las políticas educativas.

## 1. La voz de los estudiantes: intentos de explorar y perforar sentidos educativos

Detrás de la pregunta por la continuidad escolar elegimos explorar los sentidos que otorgan los jóvenes que habiendo transitado por trayectorias escolares adversas, retoman y permanecen en la EMB a través de una formación profesional. El curso F.P.B. 2007 se presenta como una propuesta educativa de diversificación curricular<sup>181</sup>

---

<sup>179</sup> Línea de Investigación Políticas Educativas, Curriculum y Enseñanza (PECE). Departamento de enseñanza y Aprendizaje, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Udelar

<sup>180</sup> No podemos negar que en sus orígenes, la EMB contribuía a legitimar la segregación y desigualdad escolar en tanto distinguía una enseñanza general científico humanística, propedéutica hacia la universidad, diferenciándola de la enseñanza técnica confinada a la adquisición de un oficio para el ingreso al mundo del trabajo. Hoy el pasaje por EMB en nuestro país puede tramitarse indistintamente vía enseñanza general (CES) o técnica (CETP).

<sup>181</sup> Se habla de currículo como “...un campo problemático en el que se enfrentan y articula aspectos pedagógicos, didácticos, pero también institucionales, políticos y culturales ...” (De Mallo, 2006, citado en Ubal, 2013, p. 74). El plan F.P.B. 2007 surge como resultado de las políticas educativas implementadas bajo el surgimiento del Plan de Equidad (2007) desarrollado por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) en el primer gobierno frenteamplista del período 2005-2010.

dirigida a personas mayores de 15 años que quieran acreditar la EMB. Como rasgos distintivos -además de habilitar la continuidad escolar- contiene componentes formativos dirigidos a la formación profesional, otros que apuntan a la formación general y otros destinados a la alfabetización laboral (preparatoria para el mundo del trabajo y ejercicio ciudadano). Presenta un carácter modular semestral que sustituye al anual y reconoce trayectorias escolares previas al proponer tramos diferenciados (trayectos I, II Y III) según el año que el estudiante tenga aprobado.

El abordaje del estudio mantuvo un enfoque cualitativo y estuvo centrado enteramente en las voces de los estudiantes. Se articularon técnicas de entrevistas semi-estructuradas dirigidas a 25 estudiantes entre 16 y 20 años, cursantes de los últimos módulos de distintas orientaciones tecnológicas (mecánica, carpintería, vestimenta, capilar, informática, electricidad, gastronomía); técnicas de análisis documental; entrevista grupal; y observación. La muestra tomó cuatro centros escolares (uno en Montevideo, cuatro en Canelones) y dos modalidades de implementación del plan (FPB común y FPB-C<sup>182</sup>).

Las preguntas que orientaron la investigación indagaron los siguientes aspectos:

¿Cómo fue la dinámica de sus expectativas iniciales a medida que avanza el grado? ¿Qué dicen respecto de la enseñanza general y la técnica profesional? ¿Qué tipo de encuentros, desencuentros, similitudes, novedades y rupturas, identifican? ¿Cuáles son sus expectativas respecto a su perspectiva de futuro?

## **2. De la linealidad de la trayectoria a la movilidad de los trayectos**

Entendemos que la noción de trayectoria educativa no logra responder a la pregunta por los sentidos educativos que recrean los jóvenes cuando retoman y permanecen en la EMB habiéndola interrumpido, o ni siquiera iniciado. Estas trayectorias teóricas se presentan como “itinerarios de los sujetos en el sistema escolar siguiendo la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar”. (Terigi, 2010, p. 103) La movilidad y dinamismo que adquieren las formas del recorrido educativo -que incluyen lo escolar pero lo exceden- las densidades, profundidades y extensiones de los sentidos que en él emergen nos conducen indefectiblemente a la imagen de trayectos. En ellos convergen y se bifurcan recorridos, velocidades y tiempos que enaltecen la figura del sujeto en su dinamismo y singularidad por sobre cualquier intento de predicción. En el trayecto, a diferencia de la trayectoria, hay sujetos. “Si una trayectoria se interrumpe sin llegar a lo programado, generalmente es un fracaso. Un camino, en cambio, puede ser interrumpido y retomado al ritmo adecuado sin que ello signifique fracaso ni deterioro” (Ardoino, 2005, p.33)

## **3. La noción de sentidos: una construcción entre intersticios**

Recreamos la noción de sentidos entendiéndola como una construcción que hilvana diferentes niveles del orden de lo estructural y subjetivo en un diálogo mutuamente configurante.

Por un lado, el ámbito de los habitus (Bourdieu, 1997; 1999; 2007) concebidos como esos esquemas de percepción, apreciación y acción, emisarios de ciertas posiciones que ocupan y son designados los sujetos dentro de la estructura social. Los

---

<sup>182</sup> Dentro de sus modalidades de implementación distinguimos tres formas: la que se acuerdan entre diferentes organismos públicos y organizaciones privadas que actúan como contrapartes (MIDES y/o INAU; ONGs) y que se instalan en locales organizacionales en territorio barrial.

estudiantes del F.P.B. 2007 cuentan con más de 15 años, no culminaron la EMB, y eligen la enseñanza técnica y profesional vinculada históricamente al mundo del trabajo. La proximidad con el trabajo y la adquisición de habilidades técnicas condensa las tensiones curriculares, fines, sentidos y sujetos destinatarios de la historia fundacional de la enseñanza técnica en nuestro país. Es así que la enseñanza general con sus componentes formativos humanistas y enciclopedistas ha conquistado la hegemonía curricular como propedéutica para el mundo universitario, en tanto la enseñanza técnica la preparatoria para el mundo del trabajo. Esta diferenciación evoca también un pasado escindido del sistema escolar uruguayo, donde la enseñanza técnica ha quedado subyugada a sus orígenes industriales productivos, fines correccionales y asilares (Martínez y Villegas, 1967) y de esta forma estigmatizada.

Estos depósitos históricos de sentidos (Berger y Luckmann, 1997) instalados en las instituciones educativas actúan a la manera de modelos orientadores y activan significados en los sujetos. Estas significaciones serán resultado de procesos de interacción que se suceden y recrean en la relación pedagógica<sup>183</sup> (Bordoli, 2015) y que entran en diálogo con los depósitos históricos de sentido contenidos en la historia institucional.

De esta forma, las preferencias de elección (habitus) de los estudiantes por el FPB 2007, responden a una historización de múltiples voces interiorizadas (Bajtín, 1999) que da cuenta que el enunciado personal nunca lo es individual sino que tiene un carácter sociológico. (Volóshinov/Nickoláievich, 2009) Otros tiempos, interlocutores y lugares de enunciación convergen en las preferencias de elección.

Pero también, los sentidos se trenzan y recrean entre otros intersticios donde adquieren figura los sujetos, sus relatos y nuevas prácticas discursivas que amplifican la singularidad de los procesos y activan nuevos significados en las relaciones pedagógicas. En ellas emergen experiencias (Skliar, 2007; Skliar y Larrosa, 2009; Contreras y Pérez de Lara, 2010) que impactan sobre los sujetos y que "... nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía, o para algo a lo que no se lo habíamos encontrado". (Contreras y Pérez, 2010, p. 25) Esta cualidad, hace del sujeto un sujeto de experiencia en la "que "eso que me pasa" al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida..." (Larrosa, 2009, p.18)

Es en esta movilidad permeable y mutuamente constitutiva de afueras-adentro, de estructura y agencia, es desde donde a nuestro entender el sujeto va construyendo sus referencias de sentido.

#### **4. La pluralidad de sentidos**

##### **4.a- Sentidos históricos. El encierro del presente**

Las razones que los estudiantes expresan respecto a su inscripción y permanencia en el curso, remiten a sentidos históricos tradicionales que sostienen el discurso de la linealidad de las trayectorias escolares. Lo hacen "por obligación", por complacer a familiares; por oposición a cursar el liceo; por terminar ciclo básico y

---

<sup>183</sup> Se entiende por relación pedagógica un modo particular de relación que ubica al sujeto en diferentes posiciones (educador- educando), donde se hace circular el saber- conocimiento (bienes culturales) a través medios y modos de trasmisión (técnicas e instrumentos) con una direccionalidad de sentido (Bordoli, 2015).

acceder a un trabajo; por cursar la enseñanza técnica profesional; por el hecho de obtener una identidad porque “sin estudio no sos nada”.

Estos sentidos, circulan por los depósitos históricos institucionales donde la trayectoria escolar se convierte en símbolo (Berger y Luckman, 1997) que actúa como pasaporte de circulación condicionando el ingreso a un futuro porque el presente es percibido como un “encierro” que les condena a la inexistencia.

¿Dejar?. No, porque no me veo con futuro. (EB1)

..estar en tu casa sin hacer nada creo que poco a poco te va haciendo mal hasta vos. Ni siquiera salir de tu casa para ir a estudiar o tener una rutina por lo menos (ED1)

Lejos de reconocer la educación escolar como derecho la ven como exigencia excluyente para la obtención de un empleo que les otorgue mínimos niveles de subsistencia. Paradojalmente el sentido excluyente otorgado al pasaje por la educación media, reafirma desde esta perspectiva, los niveles de desigualdad instalados en sus posiciones dentro de la estructura social.

#### **4.b- Sentidos emergentes. La apropiación de un trayecto personal**

Algunas expresiones dan cuenta de caminos singulares e inauguran otros sentidos emergentes. El caer en la cuenta de verse en recorrido, apropiándose del acto de recorrer; y el argumento de la demostración y la superación personal aparecen como aspectos novedosos.

La tercera es la vencida y ya está. Y ver qué más puedo hacer para seguir superándome ¿no? Es decir, bueno ta, ya llegué hasta acá y quiero llegar más... (EC1)

El énfasis que se hace en el hecho de continuar y el sentido de superación personal, rompe con estereotipos asignados a la población destinataria de este plan de estudios.

#### **4.c- Sentidos móviles. La construcción del interés y el gusto**

A medida que avanza el curso crece el interés mientras que sobre el final de los módulos se da un decaimiento de expectativas. El crecimiento del interés -en contraposición a los argumentos señalados en su inscripción- nos revela que el gusto se va construyendo y que no se da necesariamente con anterioridad al evento de inscripción.

Los jóvenes le asignan al “aprender haciendo”; al “gusto por el taller” (y su estrecha relación con el trabajo), y a la práctica didáctica docente, una novedad que va deviniendo en experiencia.

cuando llegó a mitad de año me di cuenta que tenía ganas de seguir viniendo y ta...y seguí viniendo y ta. (ED1)

La recreación de esas expectativas iniciales permite la aparición de nuevos sentidos ligados al tipo de relaciones pedagógicas (Bordoli, 2015) que se dan en el curso. Y esta apreciación deja ver que es el propio acto de recorrer el que permite “darse cuenta” de este hallazgo. Algunos conectan con “el “gusto” y “la pasión” que les provoca el aprendizaje técnico vinculado a la formación profesional y la afectación de una experiencia que deja una marca (Larrosa, 2009).

Pese a esto, reconocen que hubo factores amenazantes de su continuidad en su mayoría relativos a: la oferta educativa, dinamismos grupales, tareas escolares, y el peso de lo económico. Pero cuando hablan de “los otros” y su discontinuidad educativa, la explican por motivos exclusivamente endógenos a los sujetos. Esta dificultad para identificar mecanismos excluyentes de orden más estructural (en la esfera socioeconómica, institucional, organizacional, pedagógica, cultural, etc.) o de proponer cambios en la oferta educativa que reciben, responsabiliza y reenvía hacia los sujetos (y sus biografías familiares) las causas de la discontinuidad escolar. De manera que sus respuestas adquieren carácter responsivo (Bajtín, 1990) de prácticas discursivas adultas, especialmente de las posiciones de poder que se asumen y adjudican en el ámbito escolar.

Sobre el final del curso las expectativas decaen. Este desinterés lo ligan a la reducción de la carga horaria de la orientación tecnológica (“el taller”) y el tipo de ejercicio profesional docente. Las interacciones que los docentes establecen y los lugares que adjudican al saber y al estudiante en la relación pedagógica (Bordoli, 2015) reactivan en ellos nuevas significaciones (Berger y Luckmann, 1997). La baja exigencia en la transmisión del saber (sobre todo en el componente tecnológico) y el absentismo docente, son para los estudiantes desestimulantes claros para la continuidad, frente al mandato de sus habitus (Bourdieu) al tener que enfrentarse a estudiar y/o trabajar.

#### **4.d- Sentidos comparativos. Entre la formación general y la técnica- tecnológica**

Las valoraciones que los jóvenes hacen respecto a la enseñanza técnica y la enseñanza general, expresan sentidos diferenciados (vividos o fantaseados). En ellos distinguimos componentes constitutivos de la relación pedagógica (Bordoli, 2015): la relación con el conocimiento; con los actores educativos y su didáctica; el vínculo con pares; y los efectos que la dinámica de enseñanza y aprendizaje genera en su auto-percepción estudiantil.

En la UTU, el conocimiento lo asocian a lo fácil, práctico y atractivo en contraposición al liceo unido a lo difícil, teórico y aburrido.

... o sea como que el tiempo te pasa más rápido y se te hace más fácil el entender y el estudiar porque hacés cosas manuales y todo...Al estar en el taller estás haciendo lo que a vos te gusta pero a la vez estás mezclando las materias...(EC1)  
... porque también aprendí más. O sea...lo que aprendí acá en la UTU lo recordé más porque lo fui haciendo ... (ED1)

Si bien valoran el tratamiento integral que se le da al conocimiento en este tipo de curso (los espacios integrados entre asignaturas “teóricas” y la tecnológica), en general replican prácticas discursivas curriculares hegemónicas y responsivas (Bajtín, 1999) donde “la práctica” se opondría a la “teoría” (asociado con los libros y la cantidad de asignaturas que provee el liceo). Esta disociación se ve agudizada por la tensión histórica vigente entre el componente técnico y el tecnológico (Gay, 2002) que comprende el tipo de curso.

Complementariamente los sujetos educativos adquieren otras adjetivaciones: recomiendan hacer el curso a “las madres”, a “los que les cuesta”, “no les gusta estudiar”, “no les da la cabeza” o “les va mal en el liceo”. Estas calificaciones actúan como preferencias de elección (habitus) y reafirman un sentido de posición y acceso al capital educativo dentro de la estructura social (Bourdieu, 1997; 1999; 2007)

En ambos casos (UTU y liceo) se refieren disociadamente a un afuera y a un adentro pedagógico. Paradojalmente visualizan con más claridad fuera de los muros

escolares sucesos que relatan como experiencias educativas (campamentos, salidas, paseos) por la afectación de la relación que mantienen con pares y docentes.

Cuando hablan de los actores educativos y sus modos de enseñanza, establecen comparaciones permanentes entre el liceo y la UTU.

Capaz que los profesores tienen otra forma de verte y de explicarte, tienen más maneras para enseñarte (EA4)

En su mayoría destacan en la UTU la capacidad didáctica de los docentes, el aprender haciendo, la personalización y el apoyo que reciben de distintos actores educativos.

Durante la investigación se pudo observar en los distintos ámbitos escolares las modalidades variadas de vinculación y el protagonismo (estimulante o desalentador) que adquieren figuras comúnmente invisibilizadas en los planes escolares, como lo son los porteros y personal de limpieza conjuntamente con adscriptos y educadores.

No se si es más fácil pero te incentivan a estudiar, tenés la que te dicen las educadoras que te llaman y van, en el liceo si no vas o faltás mucho nadie te llama ni te pregunta, como que te dan más ganas de intentar seguir estudiando algo así (ED1)

Señalan particularmente como algo que les importa, la capacidad y calidad didáctica docente y el grado de exigencia en la tramitación del saber que en ocasiones denuncian escaso. En este caso insisten en el componente profesional (el lugar del profesor de “taller”) omitiendo el de formación general.

#### **4.e- Sentidos de experiencia. El devenir estudiante: un antes y un después**

En la visión de ellos mismos como estudiantes, identifican claramente la emergencia de un “antes y un después”. Dentro de las razones que alegan su devenir estudiantes están aquellas que los reafirman en la incapacidad y carencia (Martinis, 2006), porque “no les da el bocho”, o atribuidos a una etapa generacional “porque era más chica” y eran otros los intereses.

No se que cambió, que estoy creciendo yo que se [...] Cuando empezás, empezás más nervioso yo que se (FB2)

Pero sobre todo relatan su cambio de “conducta”; la perseverancia ante el malestar con pares; y la incredulidad ante los descubrimientos que hacen de sí mismos a lo largo de su trayecto. Este los sitúa en un recorrido que activa un movimiento de salida (de adjudicaciones escolares y a la estereotipia de ser malos estudiantes) a una vuelta de afectación (Larrosa, 2009b) en el hecho de percibirse cambiados.

Porque cambié desde que vine a la UTU soy otro pibe....me portaba siempre mal (ED1)  
No me imaginé que iba a tener esas notas tan altas. Igual eso es una experiencia, esa es una anécdota (EB1)

El verse en continuidad escolar salvando adversidades en el vínculo con pares y obteniendo calificaciones de promoción, lo destacan como algo sustantivo.

[... ],la verdad que sin palabras conmigo (EB1)  
Y por ejemplo en lo que decía en el liceo llegaba a la mitad de año y ya no iba más. Y acá cuando llegaba a mitad de año tenía ganas de seguir viniendo... (ED1)



En síntesis, la forma en la que expresan este cambio, casi “sin darse cuenta”, nos traslada a la noción de experiencia. El hecho de continuar, el acto de recorrer, los reubica de una visión sobre sí mismos del “no poder” hacia la potencia y las “ganancias” que ofrece la posibilidad. La incredulidad sobre sí al verse distintos, inauguran otros sentidos a modo de lugares cómodos que encuentran y adjudican a la experiencia escolar.

Yo buscaba por lo menos un lugar cómo que pueda habituarme a estar, o sea a sentirme yo misma ahí, que pueda estar bien. Y yo lo encontré acá. (EC1)

## **5. Futuros y próximos**

La mayoría de los estudiantes se proyecta pudiendo acceder a un trabajo. En algunos, la aparición de una perspectiva de continuidad en el estudio se registra como algo novedoso. Esta proyección actúa a modo de hipótesis de acción (Skliar 2007) conectando con las ganas, la pasión, la superación y el desarrollo personal que los empuja hacia la continuidad escolar como un escenario de lo posible.

## **6. Sentidos que interpelan la relación pedagógica**

El estudio nos acerca la vigencia de sentidos tradicionales pero también aspectos novedosos que construyen los estudiantes en su trayecto educativo.

El protagonismo que adquiere la práctica didáctica y la tutoría docente y su exigencia pedagógica; los modos de transmisión del saber y la forma de “aprender haciendo” (que corre el riesgo de reforzar las disociaciones entre lo fácil-práctico y lo difícil y teoría); y los impactos que reciben sobre la percepción de sí mismos al verse cambiados, son claves para el advenimiento de la experiencia educativa y estímulo a su continuidad.

Mientras tanto, la opinión y formas de participación respecto a lo que van descubriendo valioso o adverso en relación a sus propios procesos de aprendizaje, no aparece con el mismo énfasis en sus relatos.

Por un lado, la experiencia que va emergiendo a lo largo de las entrevistas nos advierte sobre la necesidad de contar con espacios pedagógicos que promuevan la detención y el diálogo en torno a estos aspectos. Lugares, tiempos y espacios donde problematizar las diferentes voces ajenas y prácticas responsivas (Bajtín, 1999) que se activan en las relaciones pedagógicas y albergar las novedades que emergen en los nuevos sentidos cuando se visualizan y rescatan de los recorridos de sus trayectos.

Las ausencias u omisiones de espacios de participación o de gestiones colectivas entre pares (más allá de los FPB-C) respecto a cómo se incluyen sus perspectivas dentro del proceso pedagógico, instala la pregunta sobre la promoción de prácticas que conduzcan a ello.

Como afirman Contreras y Pérez (2010), solamente en un plano de detención, de interrupción de lo cotidiano, podrá darse lugar al pensamiento en acción, que es lo que permite el advenimiento de la experiencia.

### **Referencias bibliográficas**

Ardoino, J (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Montevideo: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Ediciones Novedades Educativas.

- Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (4), 180-197
- Bajtín, M. (1999). (10ª. Ed.). *Estética de la creación verbal*. Madrid, España: SigloXXI.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.
- Bordoli, E. (2015). La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya: sujeto, saber y gobierno de los niños. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo (en prensa).
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI
- \_\_\_\_\_ (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama
- \_\_\_\_\_ (2007). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Contreras J. y Pérez de Lara N. (Comps). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Filardo, V. (coord.), Cabrera, M. y Aguiar, S. (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ). Segundo informe*. Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)/ Instituto Nacional de la Juventud del Uruguay (INJU).
- Gay A., (2002), *La Educación Tecnológica. Aportes para su implementación*. INET. Argentina. MCE de La Nación.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, (INEEd). (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay: Resumen ejecutivo*. Montevideo: Autor.
- Larrosa, J. (2009). Conferencia La experiencia y sus lenguajes. *Estudios filosóficos* 55, (160), 467-480. Universidad de Barcelona.
- Martínez, A. y Villegas, E. (1967). *Historia de la Universidad del Trabajo del Uruguay*. Montevideo: Escuela de Artes Gráficas, Universidad del Trabajo del Uruguay UTU.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En Martinis, P. y P. Redondo (Comps). *Igualdad y educación: Escritura entre (dos) orillas*. (pp. 13-32). Argentina: Del estante.
- Skliar C., (2007). *La educación [que es] del otro: Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Argentina: Noveduc.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp), (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocronía*. En G. Frigerio y G. Diker (Comps) *Educación: saberes alterados*. (pp. 99-112). Paraná, Argentina: Fundación La Hendija.
- Ubal, M. (Coord.), Guillama, L. Cantarelli, A. (Comp). (2013). *Educación integrada: Aportes a la educación uruguaya: Seminario sobre alfabetización: Maestro Julio Castro*. ANEP/Consejo de Educación Técnico Profesional/Universidad del Trabajo del Uruguay.
- Volóshinov/Nickoláievich, (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. (T. Bubnova, Trad.) Buenos Aires: Godot, Colección Exhumaciones.

***MESA REDONDA:***  
***ÁMBITOS Y PROCESOS DE DECISIÓN DE LAS***  
***POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS PAÍSES DE LA***  
***REGIÓN***



# COGENERACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Gabriela Andretich<sup>184</sup>

## 1. Introducción

Este texto intenta adentrarse en los procesos de decisiones de política educativa, más específicamente al ámbito donde estas se generan. En vez de proponer un análisis centrado en la crítica a la producción de políticas en los últimos años, se presentan hipótesis para pensar otros modos y lugares de toma de decisiones. El artículo expone el supuesto de que las políticas educativas no son restrictivas del Estado (como único actor decisor) ni los ámbitos o niveles que éste incluye son los únicos espacios posibles para la generación de las mismas. Los argumentos se organizan en dos ejes: por un lado una apertura a los actores constructores de política incluyendo una revalorización del Estado y una mirada ampliada de lo público y en otro apartado, los espacios desde y para quién se piensan las políticas. Lo aquí vertido es correlato de una tesis doctoral 2015 y del informe final de una investigación<sup>185</sup> finalizada el mismo año. La temática de la convocatoria en torno a los “Ámbitos y procesos de decisión de las políticas educativas en los países de la región” fue un atrayente llamado a escribir y debatir sobre algunas cuestiones que resultaron de las conclusiones de ambos estudios.

## 2. Concebir políticas desde diversos espacios y actores

Se retoma el concepto de políticas educativas como aquellas estrategias de acción pensadas para atender problemas específicas del área educativa que –anunciadas a través de la legislación– son formuladas, re trabajadas en distintas instancias institucionales y variados formatos como agendas, informes, discursos Miranda (2011). Las mismas pueden provenir de múltiples espacios: instancias gubernamentales, estatales o de otras fuerzas sociales organizadas de un país (Valenti Negrini, Aleman, 1997).

Resulta interesante rescatar de la definición precedente que en la formulación de política el Estado es una fuerza privilegiada pero no la única, como tal forma parte de un juego de relaciones de poder donde otros actores pueden intervenir y decidir. Cuanto más democrático se plantee el juego, más actores podrán participar en la toma de decisiones.

## 3. El Estado necesario para la democratización de las políticas

Antes de pasar a posibilidades que tienen otros actores de formar parte de la construcción de políticas vale la pena pensar en una perspectiva amplia de Estado, donde este tenga un rol central de encuentro entre sociedad y política. Una hegemonía fuerte en la sociedad civil implica un alto grado de consenso que puede traducirse en la

---

<sup>184</sup> Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).

<sup>185</sup> Se trata de la tesis presentada por Gabriela Andretich para culminar el Doctorado en Ciencias Sociales de la UNER, denominada “Democratización escolar a partir de la constitución de un nuevo sujeto histórico-político. Una mirada desde dos movimientos sociales latinoamericanos” y el informe de la investigación dirigida por Gabriela Andretich y Virginia Kummer y realizada en el ámbito de la UNER cuyo tema fue “Trayectorias escolares en la escuela media. Macro y microanálisis de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos”.

transformación del Estado. Esto alude a un Estado que puede tener un carácter experimental tal como sustenta De Sousa Santos, en el nivel de la institucionalidad y en el nivel de la territorialidad. También se está pensando en el Estado como relacional, no como superestructura o estructura sino como producción y reproducción de una subjetividad que va conformado en los sujetos (tanto personas como organizaciones), donde se diferencia el Estado de los aparatos estatales en los cuales se encarna.

Se hace presente una perspectiva del Estado que se aleja mucho de aquella que lo considera una máquina burocrática de control (Foucault), del Estado mínimo auspiciado por el consenso de Washington, del Estado no protagonista, guardián de las reglas del juego establecidas para las competiciones de los grupos y coaliciones de las cuales se mantiene apartado y neutro. Ante la lectura de un Estado que parece ser irreformable por ser intrínsecamente ineficaz, parasitario y predador, se propone reformarlo reduciéndolo al mínimo de manera que permita asegurar el funcionamiento del mercado<sup>186</sup>.

Ante los que se aferran a la idea de la propensión al fracaso del Estado y su capacidad para causar daños y, por ende piensan en comprimir su tamaño y su ámbito de actuación, De Sousa Santos (2005) sostiene que el problema del Estado no se resuelve reduciéndolo sino modificando su naturaleza, para lo cual debe partirse de la idea de que el Estado sí es reformable<sup>187</sup>.

Se coincide con Sousa Santos no solo en su idea de que el Estado sigue siendo indispensable sino también en que este tiene que cambiar. Este autor propicia una nueva conceptualización de organización política donde el Estado es el coordinador “de un conjunto híbrido de flujos, redes y organizaciones en el que se combinan e interpenetran elementos estatales y no estatales, tanto nacionales, como locales y globales...” (Sousa Santos, 2005:48). La lucha democrática se convierte así, ante todo, en una lucha por la democratización de las funciones de coordinación. Si en el pasado se buscó democratizar el monopolio regulador del Estado ahora se debe, ante todo, democratizar la desaparición de ese monopolio.

Este nuevo Estado democrático considerado *novísimo movimiento social*<sup>188</sup> debería basarse en dos principios de experimentación política –dice Sousa Santos–: el Estado experimental será democrático en la medida en que dé igualdad de oportunidades a las distintas propuestas de institucionalidad democrática. El Estado experimental debe, por lo tanto, asegurar no sólo la igualdad de oportunidades entre los

---

<sup>186</sup> De Sousa Santos habla de esta controversia en términos Estado Irreformable y Estado Reformable. El período de Reformismo los constituyó la época del Estado de Bienestar en los países centrales y del desarrollismo en los países periféricos; desde la década del ochenta se asiste a una crisis del Reformismo, los presupuestos del reformismo social han quedado en entredicho. El capitalismo global y su brazo político, el consenso de Washington, han desestructurado los espacios nacionales del conflicto y la negociación, han minado la capacidad financiera y reguladora del Estado y han aumentado la escala y frecuencia de los riesgos hasta deshacer la viabilidad de la gestión nacional. La estrategia de acumulación reemplazó a articulación reformista de las tres estrategias del Estado: acumulación, hegemonía y confianza. Ante estas circunstancias se fue asentando la idea de que el capitalismo global no puede prescindir del Estado fuerte. (De Sousa Santos, 2005: 65-66).

<sup>187</sup> En términos de ingeniería institucional, el Estado debería modificarse atendiendo sobre todo a dos pilares: la reforma del sistema jurídico, sobre todo del judicial, y la función del llamado tercer sector. Sobre este último debiera darse una refundación democrática porque el mismo ha sufrido los mismos vicios que el Estado. Entre ambos debiera haber complementariedad que nos es lo mismo que sustitución (de Sousa Santos, 2005).

<sup>188</sup> El Estado como novísimo movimiento social es un Estado articulador que, aunque haya perdido el monopolio de la gobernación, conserva el monopolio de la meta-gobernación, es decir, de la articulación en el interior de la nueva organización política. (De Sousa Santos, 2005:49).

distintos proyectos de institucionalidad democrática, sino -y se trata del segundo principio de la experimentación política- unas pautas mínimas de inclusión que hagan posible una ciudadanía activa capaz de controlar, acompañar y evaluar la valía de los distintos proyectos. Aquí, el Estado no tiene porqué ser garante del sistema capitalista aún gobernando en un mundo donde prima este tipo de relaciones de producción.

#### **4. Diferentes actores sociales y su posible intervención en las políticas educativas**

Admitir que no solamente el Estado puede formular políticas implica una idea de expansión de lo público, pensar el empoderamiento de parte de los actores, la desnaturalización, la interpelación y la autoconstrucción.

Los protagonistas de las investigaciones de referencia mostraron que -en concordancia con lo expresado por Di Marco (en Hoetmer, 2009)- conciben tanto los problemas de exclusión educativa como la marginalidad y pobreza no como un estado natural sino como un hecho histórico, producido y reproducido socialmente y por ello factible de ser transformado. De allí que se ubican como fuerzas políticas que aprovechan las contradicciones del sistema, problematizan y desnaturalizan las inequidades sociales prevalecientes. A partir de este posicionamiento pudo analizarse cómo los colectivos inscriben en el discurso dominante y/o en la agenda de los gobiernos sus problemas para interpelar y exigir respuestas, sobre todo en el estudio sobre los movimientos sociales.

La interpelación es un concepto mencionado por Althusser como una operación mediante la cual los individuos se reconocen como sujetos, se registran en un discurso, como parte de él. El discurso que interesa aquí es aquel con un contenido de reclamo, de protesta. Los movimientos, por ejemplo, interpelan a las organizaciones (sindicatos, partidos políticos, autoridades) por la apertura de la escuela, el maltrato al medio ambiente, por la tenencia de un trozo de tierra, por trabajo, por leyes dignas... las escuelas, mucho más tímidamente, analizan la problemáticas de los chicos y sus trayectorias reconociendo en ellas las múltiples dimensiones involucradas y reclaman por un Estado que las reconozca como tales.

El análisis se encamina a considerar el empoderamiento de los sujetos como posibilidad; éste, a su vez, implica pensar en las acepciones del concepto de poder.

Sostiene Dussel (2006) que en la modernidad eurocéntrica, desde la invasión y la posterior conquista de América en 1492, el pensamiento político ha definido por lo general el poder como dominación (Trotsky, Lenin o Weber con diferencias conceptuales entre ellos). Por el contrario se plantea aquí una noción positiva de poder político, como potencia que puede mover, arrastrar, impulsar, como actividad que organiza y promueve la producción, reproducción y aumento de la vida de sus miembros. “En su fundamento la voluntad nos empuja a evitar la muerte, a postergarla, a permanecer en la vida humana” (Dussel, 2006:13). Se piensa en un sujeto cruzado y marcado por las relaciones de poder, en las cuales éste puede ejercer su propia subjetividad como expresión de su propia voluntad de poder.

Entonces, la puesta en evidencia de las relaciones de poder crea un espacio público y político, al mismo tiempo que revela al sujeto como sujeto político. El espacio político es aquel donde algo se vuelve de todos, donde un objeto se constituye en común, volviéndose público gracias a la iniciativa de personas que lo ponen en ese lugar por ser un tema o una injusticia que tiene que ser discutida conjuntamente.

Si algo quedó muy presente de las diferentes investigaciones fue que los colectivos generan capacidad de construcción y autoconstrucción. El elemento que vehiculiza esto es el poder hacer, la potencia; la idea de construcción social pero ligada

a la potencialidad para hacerlo y esto a la vez es lo esencial que construyen: poder popular (en tanto no es el poder del capital el que se busca ejercer sino el del pueblo). Es en la acción donde se desarrolla el poder; este surge entre los seres humanos cuando actúan juntos, mientras que la fuerza, ejercida por uno o unos pocos sobre muchos, está en manos de quienes poseen los medios de la violencia. El poder entonces, a diferencia de la fuerza, está basado en la pluralidad, es por eso que no se acumula, no es cuantificable y no se puede medir como la fuerza.

Se habla de construcción y no de la toma del poder porque esta autoconstrucción de poder se da (o puede darse) en el seno mismo del capitalismo, no necesariamente después de una revolución (toma del poder) dirigida por las vanguardias o superestructuras políticas. El empoderamiento nutrido de la acción social del día a día habilita la autoconstrucción de dispositivos colectivos. Paralelamente al reconocimiento de la posibilidad de pasar de la potencia al acto, se auto-conforma la subjetividad socio-crítica e histórica que reúne familias enteras para una protesta, reclama una reducción del horario escolar por cuestiones laborales, propone un sistema colaborativo para el cuidado de los más chicos, la atención de la biblioteca de la escuela o reúne un grupo de docentes que recorren las calles de una barriada en busca de los chicos que dejan la escuela secundaria.

## **5. Revisión de lo público**

En relación al interrogante acerca de dónde emana el empoderamiento para los cambios —el de las políticas educativas, por ejemplo-, lo primero que surge es que estos no tiene por qué darse exclusivamente desde los políticos o funcionarios de gobierno. Aun sosteniendo una defensa del Estado desde posiciones libertarias, participativas, de horizontalidad y la valorización de lo autogestionario como motor de la libertad individual y colectiva, pueden pensarse respuestas alternativas sin excluir al aparato estatal. Lo público es más amplio que lo estatal, entonces la democratización de la sociedad debiera darse desde cualquier ámbito.

Se puede hablar de lo público como espacio de construcción de ciudadanía y pensar en una *expansión de lo público*, desde subjetividades colectivas y lógicas de acción, a través de enfoques que desborden lo meramente institucional y que modifiquen la idea de que el Estado es la única institución donde se materializa la acción política. Esta idea presupone la disolución de la distinción entre lo público, en donde se juega la política en tanto conflicto, y lo estatal, en tanto el lugar del despliegue de lo técnico sobre lo social. Aquí el Estado recobra su función política pero desde una racionalidad comunicativa (Habermas, 1997), ético-política (Matus, 1990).

Pensar los procesos transformadores actualmente, incluye una revalorización del papel del Estado, la ampliación de lo público y el planteo de que el cambio será independiente del lugar o la posición desde donde se impulse; puede ser desde la superestructura política, desde una comunidad o también desde un puesto de gobierno, puede estar ubicado arriba, abajo, o en el medio de los escalafones jerárquicos establecidos en las estructuras estatales o gubernamentales o darse desde la esquina de un barrio.

## **6. Territorialización de la política**

Un pilar de esta exposición apunta a la importancia que tiene el lugar, el espacio (y sus habitantes) para los que se piensan las políticas. Esta idea nació básicamente del análisis del ciclo de las políticas para atender las trayectorias educativas en la escuela



media argentina, del que surgió una visible distancia entre la intencionalidad en la producción de las políticas y lo que llega de las mismas a las instituciones educativas.

Es necesario explicitar los conceptos de territorio y espacio así como su vinculación. Para el primero de ellos se parte de considerarlo como...

el espacio que una sociedad reivindica como el lugar donde sus miembros han encontrado permanentemente las condiciones y los medios materiales de existencia y lo que reivindican al apropiarse de un territorio es el acceso, el control y el uso, tanto respecto a las realidades visibles como a las potencias invisibles que lo componen, entre las que parece estar repartido el dominio de las condiciones de su reproducción y de los recursos de que dependen. (Maurice Godelier, 1989 en Sosa, 2012, p. 27).

La expresión recuperada por Sosa nos habla de una espacialidad concreta, como terreno competitivo de luchas por la producción y reproducción social, de prácticas sociales que refuerzan la espacialidad existente, la reestructuran o la transforman radicalmente (Sosa, 2012). Entonces, el espacio es pensado aquí como socialmente construido, condicionado por las necesidades del ser humano que lo vive y lo sufre, donde se reflejan las desiguales relaciones entre fragmentos sociales (Barrera Lobatón, 2009). Desde esta la perspectiva de espacio como arena de disputa y de construcción de sentidos y de subjetividad para un grupo, territorio y espacio se imbrican.

El espacio es el lugar por excelencia para la diferencia, manejos diferentes de los espacios, producen situaciones diferentes (Zibechi, 2007). Los movimientos sociales latinoamericanos, por ejemplo, rechazan los lugares impuestos y así se contrarrestan relaciones esperadas y crean nuevas, con sujetos diferentes. Al decir de Skliar (2008) los movimientos sociales aprovechan los distintos espacios como líneas de fuga a los códigos instaurados, es decir que pueden crear modos de resistencias mutantes, móviles y con ellos, otras formas de alteridad: otros modos de pensar-decir-hacer-sentir; otras reglas de enunciación, otros argumentos colectivos de enunciación. En definitiva, otras prácticas de producción de subjetividad. El territorio no existe a no ser por las relaciones sociales y de poder que lo conforman y a la vez que los constituyen sujetos políticos. He aquí la importancia que los movimientos dan a territorializar, es decir, a pensarse y a hacer que el espacio sentido/sufrido/querido sea el territorio que les facilita su identidad y les sirve de marco de referencia respecto a los cambios sociales epocales.

Resulta interesante recuperar este planteo de territorialización de los movimientos sociales latinoamericanos ya que a diferencia de las políticas estatales (para educación, por ejemplo) propuestas para todo un país, ellos las piensan para un contexto concreto, para un colectivo con características particulares, con sus propios componentes culturales y también con sus propios conflictos. Profundizan todo lo que permita identificar de qué modo específico se articulan las desigualdades estructurales y las diversidades sociales y culturales; se indaga la infraestructura de la zona, la situación socioeconómica, cultural y étnica de su población y el funcionamiento del mercado de trabajo. De modo similar, las escuelas que atienden el problema de las trayectorias educativas insisten en abordarlo atendiendo a las condiciones del contexto y a las características de las familias y las de sus alumnos. Si bien aprovechan los programas nacionales, las estrategias institucionales se organizan en función de las particularidades de cada institución.

Se observó en general en las investigaciones cómo se territorializa la educación al pensar cada escuela para un grupo en un espacio particular, al sostener una lucha desde y para los diferentes reclamos de una comunidad determinada ante distintos referentes mediante el establecimiento de múltiples tipos de relaciones según los tiempos, los lugares y los sujetos intervinientes. Mejía (2011) llama a estos procesos

geopedagogías porque las propuestas educativas tienen su explicación no sólo en la localización geográfica sino en lo categorial y teórico, así como en las nuevas mediaciones comunicativas y tecnológicas y desde las identidades subjetivas que dan un carácter identitario a prácticas locales de pedagogía<sup>189</sup>.

Tanto como los nuevos lugares de la política, los grupos indagados -como parte de la sociedad descuidada (Zibechi, 2007) que perdió sus espacios y sus lugares en el neoliberalismo- construyen sus propios espacios desde los que crean también su propio discurso, son espacios auto-controlados, son territorios considerados esferas de acción.

Estas referencias a la cuestión territorial no apuntan solamente a repensar aquellas políticas que parten de tomar cierta distancia de formas exclusivas sectorizadas y muchas veces ajenas al suelo y a la cultura sobre la que intervienen (Corbetta, 2009) si no y, en especial, a proponer una postura de formulación de políticas “desde” el territorio. Tal como sostiene Zibechi (2007) haciendo referencia a los movimientos sociales: la estrategia territorial se despliega de adentro hacia afuera. Se hace referencia a la escucha, atención y valoración de los actores desde su espacio cotidiano.

Para aclarar la idea, es necesario recorrer distintas aristas del planteo. Se reconoce que es imprescindible que las políticas públicas incorporen el “nivel local”. Esto, según Corbetta (2009) descansa en la noción teórica del espacio local como ámbito posible para instrumentar políticas acordes con el perfil de la comunidad, frente a políticas homogéneas definidas por el Estado nacional que muchas veces terminan profundizando las desigualdades. La particularidad de cada espacio se constituye por la conjunción de diferentes factores que trazan la trama de ese “territorio”. De la interrelación de factores que obstaculizan y de los que facilitan, resulta el grado de dificultad o de posibilidad para construir proyectos de vida en un lugar determinado en un momento dado; la escuela es uno de los elementos que interacciona y se relaciona con otros, haciendo del territorio una forma particular.

Atendiendo a las expresiones de Corbetta, (2009), acordamos que la participación de diferentes factores (sociedad, espacio biofísico y tiempo) y la forma en que estos se entrecruzan para armar un trama territorial configuran una entidad singular y específica, más allá de compartir componentes similares con otros territorios. Esto en definitiva “llama la atención sobre la criticidad de aplicar políticas homogéneas a contextos tan singulares en sí mismos y tan heterogéneos entre sí” (p. 270). Esto es así aun cuando un territorio pueda referir a diferentes tipos de escala (nacional, regional o local) se considera que a mayor escala, menor es la posibilidad de interpretar la diversidad de relaciones que pudieran darse entre sujetos y el territorio que conforman. (Corbetta, 2009).

A esta mirada sobre la formulación de políticas educativas atendiendo a la lectura del territorio también puede agregársele (aunque no se la profundice aquí) la necesaria intersectorialidad con que los problemas educativos son tratados puesto que la unidireccionalidad sectorial que caracteriza las políticas educativas (argentinas) emanadas casi exclusivamente del ministerio nacional (o provincial) hacia la unidad escolar, invisibiliza el contexto territorial donde la relación docente-alumno tiene lugar.

---

<sup>189</sup> Aclara Mejía que las *geopedagogías* se inspiran en la pedagogía crítica al romper la concepción que coloca a los sujetos como portadores de saber y asumirse como productores que leen e incorporan la realización de sus prácticas como experiencia en un acto de pensamiento y de saber sobre una práctica que les es propia, en cuanto profesionales práctico-reflexivos de la educación (2009:139).

## 7. Uniendo ideas sobre actores y territorio

Revisar los modos de reformulación de las políticas implica considerar: la revisión del papel del Estado, la resignificación del espacio público en cuanto a apertura de posibilidades y la consideración del territorio al momento de pensarlas.

De la mixtura de los tres componentes explicitados hasta aquí, resulta una idea que no pretende ser inédita<sup>190</sup>, no obstante puede ser valiosa a la hora de repensar políticas que resuelvan nuevos y viejos problemas educativos. Se trata de avanzar en la perspectiva de territorialización de la política en el sentido de ir más allá de la valoración del territorio por parte de gobernantes de forma tal que no sólo se tengan en cuenta las características de las escuelas y su comunidad, si no que sean los miembros de estas quienes protagonicen las decisiones en materia de cuestiones educativas.

No se pretende con esta idea delegar la responsabilidad a las escuelas y los sujetos que la componen sino hacer realidad lo expuesto en el punto 1.2 acerca de la importancia de que diferentes actores sociales<sup>191</sup> intervengan en la cogeneración de políticas. Para esto sin duda es necesario un marco de mayor *governance*<sup>192</sup> en el sentido de que el Estado propicie un modelo participativo donde distintas organizaciones sociales y las mismas escuelas puedan ser escuchadas en sus demandas y propuestas.

Gobernanza (o *governance*) es el conjunto de instituciones que condicionan y posibilitan la acción política y social. Este concepto apunta al conjunto de instituciones -patrones, estructuras y reglas de juego- que condicionan y posibilitan la acción política y social. Arango y Morduchowicz (2007) complementan esta definición sosteniendo que...

Este giro redefine los protagonistas relevantes, que pasan de ser no solamente los actores políticos y sociales estratégicos que actúan en el nivel nacional y subnacional -poderes ejecutivo, legislativo y judicial, partidos políticos, sindicatos, movimientos- para incluir también ONGs, organismos internacionales, agrupaciones comunitarias, corporaciones privadas y diferentes redes de actores. De este modo, muy lejos de una estructura jerárquica, una variedad de participantes pueden obstaculizar o cooperar con la formulación e implementación de las políticas públicas (p.1.).

Una participación real<sup>193</sup> se enfrentaría a la histórica centralización de la toma de decisiones en materia de política educativa ya que al incorporar a los actores locales

---

<sup>190</sup> de hecho autores cercanos como Garcia del Lujo y Muñoz Rodríguez (1999, 2003), Corbetta (2008, 2009), trabajan mucho de los puntos aquí expuestos.

<sup>191</sup> El actor social lo constituye un sujeto individual o colectivo que tiene “un potencial de transformación, como también de conservación, de afianzamiento o cristalización de lo ya establecido.”( Matus, 1990, p. 25)

<sup>192</sup> Retomando a Corbetta (2011), la literatura permite identificar la *governance* y la gobernabilidad como dos marcos diferenciados en la relación territorio y política a la hora de planificar políticas públicas territoriales. Es valiosa la óptica que adjudica a la *governance* un marco dinámico y participativo en el cual se involucra a la comunidad. “Este marco apuesta a que, aun si desaparecen ciertos instrumentos originados en la coyuntura política pero existe motivación, generación de iniciativas por procesos participativos y potencialidades reconocidas por los actores locales, se pondría en marcha y se sostendría a lo largo del tiempo una cultura emprendedora sobre la base de la capacidad de construcción aprehendida y de demanda de los actores. La gobernabilidad enfatiza, en cambio, la capacidad del Estado de contener a la sociedad civil, en su versión más tradicional, dado que opera fundamentalmente sobre el binomio representado representante” (Corbetta 2011,p. 283).

<sup>193</sup> La participación real es entendida como la posibilidad efectiva de incidir en las decisiones que afectan la vida cotidiana de una población a nivel institucional o de la sociedad global, presupone la existencia (constitución o fortalecimiento) de grupos organizados en función de sus intereses objetivos y con capacidad política de incidencia real en las decisiones societales e institucionales (Sirvent 1998).

desde el momento del diseño generaría más apropiación de las políticas por parte de la comunidad local. La propuesta incluiría la participación y la interpelación al Estado por parte de multiactores (individuales y colectivos) que operan territorialmente; la articulación entre instituciones (públicas, privadas e intermedias) y entre distintas instancias del aparato gubernamental.

Esta mirada invita, en definitiva a una cogeneración de políticas públicas que contempla un Estado coordinador con capacidad de integrar heterogeneidades y particularidades de los territorios en una postura de *governance* que articule las iniciativas del Estado con la de otros actores sociales, particularmente aquellos preocupados por los problemas de su entorno. También compete al Estado articular las distintas iniciativas de fuerzas interactuantes en lo local y a estas con las líneas centrales además de atender a la necesaria intersectorialidad.

La particularidad de esta presentación es que la hipótesis defendida acerca de la necesidad de territorializar la política educativa tuvo un importante sustento empírico que permitió “escuchar y ser” a los protagonistas de la vida cotidiana escolar.

### Referencias bibliográficas

Arango, A y A Morduchowicz (2007). *Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina*. En IV CONGRESO ARGENTINO DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA-.Argentina, 22 al 24 de agosto de 2007. Consultado en enero de 2015 en: <https://aeeap.org.ar/wp-content/uploads/.../Arango-Morduchowicz.doc>

Barrera Lobatón, S. (2009). “Reflexiones sobre Sistemas de Información Geográfica Participativos (SIGP) y cartografía social” En *Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía*, n. 18, 2009, (9-23). Universidad Nacional de Colombia Bogotá, D.C. Recuperado el 19/11/14 en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=281822001002>

De Sousa Santos, B. (2005). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. CLACSO. Recuperado el 15/04/12, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sousa/Reinventar%20la%20Democracia.pdf>.

Corbetta, S. (2009). “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas”. En López, Néstor (coord.) (2009). *De Relaciones, Actores y Territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. IPE-UNESCO, Buenos Aires.

Dussel, E. (2006). *20 Tesis de Política*. México. Siglo XXI. México: Siglo XXI y CREFAL. Recuperado en agosto/13, en: <http://es.scribd.com/doc/35232969/Enrique-Dussel-20-Tesis-de-Politica>

Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. 29ª ed. Siglo XXI. México.

García Del Dujo A, y Muñoz Rodríguez, J.M. (1999): “El factor territorial en la política educativa: ¿Es posible una fundamentación pedagógica?” En *Revista Aula*, 11, 1999, pp. 177-189. Universidad de Salamanca.España.

Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra. Madrid.

Hoetmer, R. (coord.). (2009). “Repensar la política desde América Latina. Cultura, Estado y movimientos sociales”. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos Fondo Editorial de La Facultad De Ciencias Sociales. Recuperado el 20/10/14, en: [http://bibliotecaclariete.files.wordpress.com/2007/10/movimientos\\_sociales.pdf](http://bibliotecaclariete.files.wordpress.com/2007/10/movimientos_sociales.pdf)

Matus, C. (1990). *Política, Planificación y gobierno*. ILPES. Caracas: Fondo Editorial ALTADIR.

Miranda, E. (2011). “Una caja de herramientas para el análisis de las trayectorias de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política”. En Miranda, E y Newton, A. (editores) (2011). *(Re)pensar la educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Centro de publicaciones Facultad de Humanidades de la UNC.

Sirvent María Teresa (1998). “Poder, participación y múltiples pobrezas: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza”. Disponible en [web.tau.org.ar/upload/.../doc\\_debate\\_sirvent.doc](http://web.tau.org.ar/upload/.../doc_debate_sirvent.doc). Consultado en marzo de 2014.

Sklar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio? Cara Parens*. Guatemala

Valenti, G., & Del Castillo, G. (1997). "Interés público y educación superior: un enfoque de política pública". En *Políticas públicas y educación superior*, 89-118. En página web: <https://books.google.com/books?isbn=9687798211>

Zibechi, R. (2007). "Los movimientos sociales como espacios educativos". En Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Perú. Recuperado 02/03/2013 en: <https://enseñanzadelafilosofia.files.wordpress.com/2014/11/raul-zibechi-autonomias-y-emancipaciones-al-en-movimiento.pdf>



# O PODER JUDICIÁRIO BRASILEIRO: UM NOVO ÂMBITO DE DECISÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis<sup>194</sup>

## Introdução

O presente trabalho objetiva compartilhar a discussão que tem direcionado pesquisa institucional desenvolvida no Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional - LaPPlanE da Faculdade de Educação – FE na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

A pesquisa, intitulada “Judicialização do Direito à Educação”, tem como objetivo principal problematizar a atuação do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo – TJ-SP no que tange ao controle de políticas públicas educacionais para a efetivação do direito à educação sob o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana a partir da Constituição de 1988.

Seu recorte temporal e temático são amplos, uma vez que prevê análise considerando todas as mudanças realizadas pelas Emendas ao longo dos anos, fato a ser cruzado com as temáticas judicializadas no âmbito do direito à educação, sejam elas originárias ou recursais ao TJ-SP.

Estando na fase da coleta de dados, a pesquisa tem caminhado em dois grupos de ação, a saber: levantamento bibliográfico e categorização das ementas dos processos judiciais.

No que tange ao levantamento bibliográfico, busca-se consolidar arcabouço teórico nacional e internacional acerca da atuação do Poder Judiciário em sede de controle de políticas públicas, campo que, no Brasil, apesar de provocar discussões desde a promulgação da constituição do Império em 1824 (DAMASCENO, 2012), tem se fortalecido apenas nos últimos 20 anos.

Já com relação à categorização, inicialmente foi necessário escolher um descritor para a busca ampliada das ações existente no TJ-SP, qual seja “direito à educação”. Foram encontradas 1.645 ementas referentes ao direito à educação, as quais estão em processo de categorização por temáticas surgidas a partir do próprio conteúdo das ementas, até o presente momento, identificamos 13 categorias, das quais conseguimos levantar algumas subcategorias. É um processo em construção, e é possível visualizar a situação atual a partir do quadro a seguir:

---

<sup>194</sup> Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Vagas/Matrícula/Transferência	Educação Infantil
	Ensino Fundamental
	Ensino Médio
Transporte escolar	Percurso
	Estudante com Deficiência
Arquitetura Escolar	Terrenos (compra/venda)
	Despejos
	Adaptações (atendimento de estudantes com deficiência)
	Salas de Aula (fora da instituição escolar, ex: presídios)
Cobrança de Tributos	
Qualidade da Educação	
Saúde na Escola	
Abandono Intelectual	
Educação Especial	Profissionais de Acompanhamento
Direito à Educação	Vinculado à Religião
	Vinculado à Pedido de Pensão Causa Mortis
Professores	
Sindicatos	
Educação Privada	Prestação de Serviços Educacionais
Réu Preso	

Importante ressaltar que a primeira etapa da categorização passará por uma revisão, podendo causar modificações no quadro. Essa ação é realizada pelo líder da pesquisa, contando com a contribuição de dois alunos de graduação que estão como voluntários.

O enfoque teórico-metodológico da pesquisa é interdisciplinar, baseada na teoria da complexidade moriniana (MORIN, 1986) que parte da crítica ao modelo cartesiano de pensamento e, conseqüentemente, de pesquisa, ao encontro do discurso sobre as ciências de Boaventura de Sousa Santos (1996). O *complexus* para Morin se define como:

O que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2003 pg. 38).

Esta escolha se faz necessária, não só pelo desafio de consolidar o diálogo entre as ciências da Educação e do Direito, mas em especial pela concepção de mundo e sociedade que a teoria comporta, onde a realidade pensada, é a própria complexidade. A análise de conteúdo de Bardin (1977), em consonância à interpretação zetética jurídica de Ferraz Júnior (1994) auxiliarão no tratamento dos textos das ementas e ações judiciais.

Neste contexto, importante discutir as formas de atuação do Poder Judiciário frente à judicialização da política pública educacional. Tema que problematizamos no item a seguir.



## O Poder Judiciário e as Políticas Públicas Educacionais

A grande maioria dos trabalhos referentes ao direito à educação são realizados a partir da discussão de ações públicas vinculadas aos Poderes Legislativo e Executivo (ASSIS, 2012; 2015), relevando, de certa forma, as ações do Poder Judiciário e de outros órgãos que não estão diretamente vinculados ao Poder Executivo e à cadeia de entidades governamentais que tratam da educação, como por exemplo, o Ministério Público e os Conselhos Tutelares.

A discussão das políticas públicas educacionais extrapola os universos jurídico e pedagógico, o que demanda destas áreas intensa flexibilidade no trato com o problema, de forma a não perder o objetivo – que é a melhor efetivação do direito à educação – diante de questões secundárias. Um exemplo destas questões são os procedimentos jurídicos, ou seja, a discussão de formas de citação, de apresentação do problema, de organização, construção e apresentação de ações jurídicas iniciais ou recursais, as quais, numa perspectiva processual, são priorizadas em detrimento do mérito; neste caso, o direito à educação.

Na tentativa de contribuir para o estudo da área, Assis (2012) indica que são pelo menos quatro formas de atuação do Poder Judiciário, no Brasil, frente às políticas públicas educacionais:

(...) atuar em sede de controle judicial, ato meramente declaratório (inconstitucional/constitucional, legal/ilegal ou legítimo/ilegítimo); atuar de forma ativista, ato que não é único do Poder Judiciário – quando o juiz decide sem considerar a natureza de sobreposição ou controle de Poderes, mas também provocado pelos comunicadores da norma quando fazem pedidos de sobreposição de Poderes; em sede de judicialização, quando interfere, dentro de seus limites, na política pública, podendo alterar o *status quo*, ato que ocorrerá quando os pedidos forem de controle e não de sobreposição de Poderes, ou quando o Juiz, diante de pedidos de sobreposição, procure obter provas que lhe permitam julgar dentro de seus limites (art. 130, CPC); e por fim, em sede de judicialização da política, ato único do Poder Judiciário, quando há uma sentença ativista que ignore um pedido de controle ou ainda quando decide liminarmente em favor de pedido de sobreposição (ASSIS, 2012 pg.117).

Nessa perspectiva as quatro formas de atuação seriam, portanto: controle judicial, ativismo judicial, judicialização por decisão liminar ou por ignorar pedido de controle judicial e judicialização dentro dos limites da atuação do Poder Judiciário.

O controle judicial refere-se a um pronunciamento do Poder Judiciário a fim de indicar se determinada lei, seja ela *stricto* ou *lato sensu*<sup>195</sup>, é inconstitucional/constitucional, legal/ilegal ou legítimo/ilegítimo.

Já ativismo judicial, seria a substituição, enquanto legislador positivo ou tomador de decisões políticas e/ou administrativas (MILÍCIO, 2009), dos Poderes Legislativo e Executivo pelo Judiciário.

Não se enquadra nesta definição de ativismo, a interpretação de preceito constitucional, momento em que o Supremo Tribunal Federal – STF, faz uso da hermenêutica jurídica para interpretação da norma. Assis (2015) cita o caso da união homoafetiva (Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) n.º 4277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.º 132 ambas de 2011) como exemplo desta situação. De acordo com a autora:

---

<sup>195</sup> Lei *stricto sensu* são as normas oriundas das casas legislativas e lei *lato sensu* são as normas oriundas dos demais Poderes que possuem força de lei, como as Portarias Ministeriais, as Decisões Judiciais, etc.

O intuito não era discutir o instituto jurídico da união estável, o que poderia levar a uma legislação positiva ou tomada de decisão, mas sim os sujeitos de direito que podem ser abrangidos pelo instituto, e uma vez que, no Estado Democrático de Direito, há a previsão do tratamento equitativo entre sujeitos, nada mais adequado do que ampliar a interpretação da Carta (ASSIS, 2015 p. 205)

Já Judicialização por decisão liminar é a concessão dos pedidos do autor da ação, sem que o magistrado tenha acesso às considerações do réu, correndo o risco de ignorar pedido de controle judicial. É como se o juiz optasse por uma atitude ativista sem ter conhecimento do que a outra parte solicitaria.

É importante ressaltar que o ativismo não é essencialmente judicial, vez que o comunicador da norma, ou seja, aquele que leva o problema até o Poder Judiciário, é responsável por apresentar todos os fatos necessários ao julgamento, podendo definir qual a arena de discussão do juiz, limitando-lhe a ação. Se o pedido reclama um posicionamento de legislador positivo ou tomador de decisão, não se pode dizer que o ativismo é resultado exclusivo da atuação do juiz.

A última forma indicada (ASSIS, 2012) vem ao encontro da relação entre os pedidos do comunicador e a atuação do juiz, a fim de que a judicialização não seja reduzida a ativismo. Nesse sentido, a judicialização dentro dos limites de atuação do Poder Judiciário refere-se a pedidos que não culminem um posicionamento ativista, vale dizer, que não façam do juiz um legislador ou tomador de decisões.

A judicialização é uma atitude importante e válida para a consolidação e discussão do Estado Democrático de Direito (APPIO, 2009), todavia tem sido entendida como sinônimo de ativismo, uma vez que o comunicador da norma, não tem clareza do papel do Poder Judiciário frente ao controle judicial de políticas públicas (ASSIS, 2012).

A Judicialização é de atividade vinculada à fase de avaliação da política pública, diferente daquelas feitas pelos demais poderes de forma isolada ou contratada, especialmente no que tange ao direito à educação (ASSIS, 2012).

A fase da avaliação no ciclo das políticas públicas é um momento decorrente da fase de implementação, muito embora ocorra após a mesma, enquanto ciclo, podemos dizer que ainda faz parte dela, pois será usada para projetar o que deve ser feito sobre a política (VILANUEVA, 1996), motivo pelo qual todos os poderes participam desta fase (ASSIS, 2012; 2015).

Embora Meter e Horn (1993) apontem que análises sobre a relação entre as decisões judiciais e as políticas públicas pertencem ao grupo dos estudos acerca da fase de implementação das políticas, entende-se, tendo como base Assis (2012; 2015), que tais análises fazem parte do grupo de estudos sobre a fase de avaliação, pois entendemos que as decisões judiciais não elaboram e não formulam políticas públicas, mas interferem nelas.

Desta feita, afirmar que as decisões judiciais interferem no processo de implementação das políticas públicas é distinto do ato de conceber que as decisões judiciais implementam as políticas públicas educacionais. Na primeira afirmação, indica-se que o Princípio de Freios e Contrapesos é ignorado (MALDONADO, 2003), e, na segunda, considera-se este princípio.

O fato de uma decisão judicial poder resultar numa reformulação, seja na forma de ver o problema ou na forma como a legislação propõe a solução dele, não confere ao Poder Judiciário status de elaborador e de implementador das políticas públicas, em especial, educacionais.

## Considerações Finais

São muitos os temas e os casos, como indicado no quadro, em que a manifestação do Poder Judiciário tem sido provocada, sempre no sentido de que este órgão deva dar a resposta, ou a solução, de problemas que, os demandantes entendem, os poderes Executivo e Legislativo não têm dado conta.

Infelizmente, as decisões judiciais têm causado maior prejuízo à sociedade do que atuado de forma a contribuir com uma avaliação da política, ou efetivação adequada do direito à educação.

Ao perdermos a dimensão de que o Poder Judiciário é parte da fase de avaliação da política, esperamos retornos imediatos, como tem ocorrido no caso das vagas escolares de Educação Infantil.

Demandar a vaga e obter uma decisão de cumprimento para que a criança seja, imediatamente matriculada, não resolve o problema do direito à educação, cria outros. Fere o Princípio da Dignidade Humana (art. 1º, III, CRFB/88), uma vez que não se discutiu as condições de permanência e acesso (art. 2016, I, CRFB/88) daquela criança numa escola que, sabidamente, já não tinha como recebê-la. Diferentemente, é demandar a apresentação, por parte da municipalidade, por exemplo, das contas públicas e dos projetos de construção e contratação de profissionais para atendimento adequado da população, buscando solução menos impositiva, e mais dialogada, no que tange ao problema imediato das vagas de determinadas crianças.

A complexidade social requer discussões para além da dicotomia autor-réu, e o sucesso das políticas públicas educacionais, pautadas na gestão democrática (art. 206, VI, CRFB/88), depende destas discussões. O Poder Judiciário tem se manifestado como um tomador de decisões centralizador, mas pode ocupar lugar de mediador se o comunicador da norma estiver atento às especificidades da concertação das políticas sociais.

## Referências bibliográficas

APPIO, Eduardo. **Controle Judicial das Políticas Públicas no Brasil**. Curitiba: Juruá, 2009.

ASSIS, A.E.S.Q. Judicialização de avaliações em larga escala: breves considerações. In: JEFFREY, D.C. **Política e Avaliação Educacional: interfaces com a epistemologia**. Curitiba, PR:CRV, 2015 p. 201 a 220.

ASSIS, A.E.S.Q. **Direito à Educação e Diálogo entre Poderes**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º4277**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=400547&tipo=TP&descricao=ADI%2F4277>. Acesso em: 29 abr 2016.

\_\_\_\_\_. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.º 132**. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628633>. Acesso em: 29 abr 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 29 abr 2016.

DAMASCENO, J.B. A crença no poder jurisdicional do Estado: judicialização das relações sociais e politização do Judiciário. In: **Quaestio Iuris**: Rio de Janeiro, RJ vol.05, n° 01, 2012 pp. 300-341. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/9870/7732>. Acesso em: 29 abr 2016.

FERRAZ JUNIOR, T. S. **Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão, dominação**. São Paulo: Atlas, 1994.

MALDONADO, M. **Separação dos Poderes e Sistema de Freios e Contrapesos: desenvolvimento no Estado brasileiro**. Revista Jurídica da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo: 9 de julho: São Paulo, n. 2, p.1-24, 2003. Anual. Disponível em: <[www.al.sp.gov.br/web/instituto/sep\\_poderes.pdf](http://www.al.sp.gov.br/web/instituto/sep_poderes.pdf)>. Acesso em: 29 abr 2016.

METER, D. V.; HORN, C. V. **El proceso de implementación de las políticas: un marco conceptual**. In: VILLANUEVA, L. A. **La implementación de las políticas**. Ciudad Del Mexico: Editorial Porrúa, 1993. p. 97-146.

MILÍCIO, Gláucia. O ativismo judicial é ruim independente do resultado. In: **Consultor Jurídico**: São Paulo, SP. 1 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2009-ago-01/entrevista-elival-silva-ramos-procurador-estado-sao-paulo>>. Acesso em: 29 abr 2016.

MORIN, E.. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Para sair do Século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 8ª edição. Porto, PT: Afrontamento, 1996.

VILLANUEVA, L. A.. **La hechura de las políticas**. Ciudad Del Mexico: Editorial Porrúa, 1996.

# EL PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO COMO POLÍTICA INSTITUCIONAL. LA PROYECCIÓN DE LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Claudio Lizárraga<sup>196</sup>

El presente trabajo tiene como propósito poner de relieve las características más salientes de un proceso muy singular en el que las vicisitudes político-institucionales de la Universidad Nacional del Litoral se fueron entrelazando con los nuevos desafíos planteados a partir de la reapertura democrática en la Argentina. En particular, el modo a través del cual la recuperación de espacios disciplinares perdidos o fragmentados, ya fuera por la propia metamorfosis institucional o por el vaciamiento provocado por la dictadura militar, comenzaron a recuperarse y consolidarse a través de políticas orientadas desde la planificación institucional.

En tal sentido, se procurará dar cuenta del contexto histórico, haciendo referencia fundamentalmente al papel desarrollado por la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) en el proceso antes mencionado, como así también a los lineamientos más importantes que constituyeron, y constituyen actualmente, el planeamiento institucional de la UNL y de la FHUC y su relación con las ciencias sociales y las humanidades.

Resulta necesario indicar que esta presentación no se enmarca en un proyecto de investigación específico sobre el tema. Por el contrario, sólo tiene la modesta pretensión de ser una comunicación que pueda dar cuenta de un proceso y de una experiencia universitaria en particular. Un recorrido histórico pensado y analizado sobre la base de los propios registros y de algunos documentos institucionales, como así también desde la mirada de su autor, que inserto en dichos procesos, deviene también en actor institucional a partir de sus roles como miembro de consejo directivo y superior, vicedecano, secretario general de la universidad, y decano en dos períodos.

## **Breve contextualización histórica de la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL**

Los procesos de reapertura democrática en los países de la región, significaron sin lugar a dudas, el momento de muchas oportunidades y de nuevos desafíos. Implicaron la reinstitucionalización y la puesta en marcha de los mecanismos constitucionales en todos los órdenes de la vida social y política, pero también – vinculado con ello – los nuevos procesos de normalización de las instituciones universitarias.

En Argentina, más allá de los treinta años que nos separan de aquel momento, sigue siendo hoy un punto de referencia para situar el momento en que se da inicio a un complejo proceso, - denominado en la jerga universitaria como *La Normalización* – que implicó a grandes rasgos la reorganización académica, la reactivación y el fortalecimiento de los equipos de investigación y el restablecimiento de vínculos cooperativos y solidarios con la sociedad.

---

<sup>196</sup> Universidad Nacional del Litoral – Santa Fe – Argentina

Particularmente, la Universidad Nacional del Litoral se asomaba a este proceso no sólo con el pesado legado de los terribles años de la dictadura militar, sino también con la pérdida que había sufrido, en forma progresiva, de sedes académicas que pasaron a formar nuevas universidades. Tales fueron los casos de la creación de la Universidad Nacional del Nordeste, de la Universidad Nacional de Rosario y de la Universidad Nacional de Entre Ríos, quedando así la Universidad Nacional del Litoral reducida al espacio de cobertura del centro norte del provincia de Santa Fe, siendo que en sus orígenes cubría la zona de influencia de tres provincias argentinas.

En este contexto entonces, en el que el país comenzaba a reponerse de las lesiones que los años de la dictadura le habían ocasionado, en el que la normalización ocupaba el centro de la escena en la agenda de las casas de estudios, y en el que el desmembramiento histórico de la UNL no sólo había restringido su espacio de cobertura, sino que además le había recortado en gran medida los campos disciplinares de las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias de la educación, es que comienza a gestarse el proyecto de la creación de la Facultad de Formación Docente en Ciencias, hoy Facultad de Humanidades y Ciencias.

Efectivamente, en agosto de 1987 tiene lugar la creación de esta nueva facultad sobre la base de la preexistente Escuela Universitaria del Profesorado, cuyo antecedente institucional fue el Instituto del Profesorado, creado en 1953, es decir, una larga trayectoria en la formación de formadores en los diferentes campos disciplinares, desde las ciencias exactas y naturales, hasta las humanidades y sociales, constituían la base de esta nueva facultad.

A partir de su creación, la facultad echaba a andar su normalización con el desarrollo de políticas académicas sustantivas, y asumiendo esa responsabilidad a partir del funcionamiento de los propios órganos de cogobierno y de la autonomía universitaria. Pero, para esta unidad académica recién creada, se trataba de una “normalización tardía” – ya que las restantes facultades de la UNL se encontraban casi culminando dicho proceso – todo lo cual trajo aparejado algunas dificultades que se reflejaron en la insuficiente infraestructura edilicia, en la escasa dotación del personal de apoyo, y en la reducida cantidad de cargos y dedicaciones para el plantel de profesores.

Hacia comienzos de la década de los 90 del siglo pasado, la facultad comenzaba a expandir su oferta académica con la creación de licenciaturas, sobre la base de los antiguos profesorados. Esto implicó, fundamentalmente en el área de las ciencias sociales y de las humanidades un interesante proceso de revisión curricular e implementación de nuevos planes de enseñanza.

En 1996 se produce un hecho muy importante, el Consejo Superior de la UNL – Res. C.S N° 189/95 – resuelve la integración, bajo la dependencia de la facultad, del Instituto Superior de Música. Una institución de larga trayectoria, creado en 1947 como Escuela Superior de Música y Canto, y referente cultural de la música en la región.

De hecho, esto ponía a la nueva casa de estudios frente a un complejo escenario en lo que refiere a la definición de su perfil institucional.

Sobre la base de unos profesorados comenzaban en primer término a proyectarse con mucha fuerza los campos disciplinares. Así, los, sub-campos de la lingüística, los estudios literarios, la semiótica, la historia argentina colonial, la historia institucional argentina, las problemáticas territoriales y demográficas, fueron constituyendo la identidad de los primeros programas y proyectos que promovieron fuertemente el desarrollo de la investigación.

Al mismo tiempo, la larga tradición de la formación docente mantenía viva una fuerte identidad en la formación pedagógica. Y finalmente, la incorporación del

Instituto de Música, venía a incorporar el campo de las artes como un elemento más que, lejos de poder aclarar el panorama, parecía complejizarlo más aún.

Así es que, el importante desarrollo académico que la facultad comenzaba a experimentar, la diversificación de su propuesta de enseñanza de grado y la consecuente transformación organizacional, hacían necesaria una redefinición institucional.

Para finales de 1998 se lleva a cabo en la UNL la primera evaluación Institucional externa por parte del organismo nacional de acreditación y evaluación, CONEAU. El resultado de dicha evaluación permitió iniciar una nueva etapa en cuanto a la redefinición del perfil institucional de la facultad. Esto implicó un proceso colectivo, en el cual la comunidad educativa de la misma construyó acuerdos que recuperaron y reconocieron su origen, historia y trayectoria, como así también consideraron las características de los campos de saberes específicos contenidos en ella, que han definido las distintas culturas disciplinares.

De esta manera en el año 2000 se configura la actual Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) como un nuevo espacio académico, sobre la base de la entonces Facultad de Formación Docente en Ciencias y de la integración del Instituto Superior de Música (ISM).

Este hecho significativo constituyó, a la vez, la base sobre la que se crearán posteriormente nuevas carreras tales como la Diplomatura en Humanidades, que fuera el antecedente de la posterior creación de la Licenciatura en Filosofía, y a partir de los años 2003 y 2005 respectivamente, las carreras de Licenciatura en Sociología y Licenciatura en Ciencia Política, estas últimas bajo el formato de carreras compartidas con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

### **La Facultad de Humanidades y Ciencias en el proceso de planeamiento institucional y autoevaluación de la UNL. Planeamiento Institucional y Autoevaluación: Procesos estratégicos indivisibles**

En este punto resulta necesario comenzar señalando la importancia de la relación estrecha, que en el ámbito de la Universidad Nacional del Litoral, tienen los procesos de planeamiento institucional, como política de desarrollo, con los procesos de evaluación tanto interna como externa, concibiéndose de algún modo como una unidad indivisa, como las dos caras de una misma moneda.

De ahí que el sentido que se le otorga en estos procesos a la evaluación es el de aportar, por un lado, a la construcción de espacios que permiten a los distintos actores institucionales la reflexión crítica sobre sus prácticas, y por el otro, posibilitar la identificación de aquellos núcleos problemáticos, el análisis de sus causas y fundamentalmente la obtención de los insumos necesarios a la hora de pensar en estrategias y acciones que permitan superarlos. Del mismo modo que consolidar y potenciar aquellas prácticas o acciones que se consideren con resultados significativos o valiosos para la comunidad.

El vínculo, por tanto, entre evaluación y planeamiento viene a estar dado por cuanto la acción evaluadora se constituye en una herramienta de gestión que la institución ha de utilizar para la toma de las mejores decisiones, y en los ámbitos de sus funciones sustantivas e indelegables. La acción evaluadora permitirá formular las preguntas acerca de la pertinencia y calidad del gobierno y la gestión de la institución universitaria; de los resultados de la enseñanza de grado y posgrado; sobre los logros en la producción del conocimiento; la extensión social del mismo y la transferencia al medio externo, todos ellos, ejes que constituyen la columna vertebral de las misiones y funciones de la universidad.

Con esta concepción y este sentido situamos las primeras acciones institucionalizadas referidas a procesos de autoevaluación en la Universidad Nacional del Litoral al inicio de la década de los 90. En ese momento, la UNL a través de sus órganos de cogobierno, disponía: "... institucionalizar un Programa Universitario que tenga como objetivo el relevamiento en cada Unidad Académica y en la misma Universidad, de las múltiples acciones que tiendan a evaluar las funciones y aspectos que influyen en la calidad de la docencia, la investigación, la extensión, la gestión y los servicios..." y por lo tanto "... institucionalizar un Programa Universitario que tenga por objetivo evaluar periódicamente la actividad universitaria para lograr mayores grados de calidad y excelencia, sobre la base de la detección de nudos problemáticos y aspectos positivos..."

Siguiendo estas líneas de acción, es como para el año 1995 se crea la Unidad de Apoyo Técnico al Proceso de Planeamiento Estratégico y Evaluación Institucional (UNAPE) y, posteriormente, el Programa de Apoyo a los Procesos de Evaluación Institucional y Planeamiento Estratégico (PROAPE) dando comienzo a las acciones de evaluación institucional, de carácter diagnóstico.

El resultado del largo proceso de evaluación interna y externa y de los intensos debates al interior de la comunidad universitaria, fue la construcción de los consensos necesarios para la aprobación del Plan de Desarrollo Institucional – PDI – de la UNL, aprobado por resolución del Consejo Superior en el año 2000. Este plan se constituyó como el primer Plan de Desarrollo y gran proyecto colectivo y global de la Universidad, que establecía los grandes lineamientos a partir de ejes orientadores del desarrollo, y conformándose, en consecuencia, en un significativo instrumento de gestión con una fuerte legitimidad institucional y política.

Hacia el año 2006, comienza el segundo proceso de autoevaluación, nuevamente involucrando al conjunto de la UNL y a la totalidad de sus unidades académicas. Para ese proceso se preveía una primera etapa de autoevaluación de la Unidad Central, esto es el Rectorado y sus unidades de dependencia directa, para la que se incluyó también la realización de una Evaluación Social Externa; una segunda que consistió en la autoevaluación de las unidades académicas; y la tercera que permitió reunir en un escrito consolidado los resultados de las dos primeras.

Este proceso tuvo su culminación en el año 2008 y permitió un amplio inventario de logros y transformaciones alcanzadas, como así también detectar déficits subsistentes, nuevos problemas y sistematizar toda la información necesaria para la construcción de nuevos diagnósticos.<sup>197</sup>

Así es que a partir de los ejes planteados en el PDI 2000 y la segunda evaluación interna tendrán lugar dos importantes documentos de lineamientos institucionales, el primero de ellos, el denominado "Plan para el bienio 2008-2009", en el que se plantean propuestas que ratifican las políticas y acciones programáticas y que constituyen el marco de referencia para los cursos de acción, programas y proyectos de carácter transversal a toda la Universidad.<sup>198</sup>, y el segundo será precisamente un nuevo PDI para el período 2010-2019, denominado "Hacia la Universidad del Centenario", dado que su culminación se daría en coincidencia con la celebración del centenario de la creación de la UNL.

---

<sup>197</sup> UNL "Informe de Autoevaluación Institucional 2008. Informe Ejecutivo. Ediciones UNL , Santa Fe, 2010

<sup>198</sup> UNL "Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019 Hacia la Universidad del Centenario Ediciones UNL Santa Fe 2010



Este nuevo plan de desarrollo, vigente en la actualidad, fue aprobado por la Asamblea Universitaria, máximo órgano de gobierno universitario en el año 2010. Entre sus características más salientes están las llamadas Líneas de Orientación Principales (LOP) que articularan la gestión institucional a través de tres grandes ejes:

- LOP I Construcción Legítima de Autoridad y asignación de recursos.
- LOP II Alta calidad en enseñanza, investigación y extensión del conocimiento.
- LOP III Cooperación prioritaria con la innovación en el entorno y conexión con una amplia red de internacionalización.

Estos procesos, que implicaron al conjunto de la universidad, es el que se constituyó en el necesario marco referencial del proceso interno de la Facultad de Humanidades y Ciencias y en el que pueden destacarse dos momentos claves para pensar en la reconstrucción del espacio de las ciencias sociales y de las humanidades en la UNL.

El primero de ellos se encuentra fuertemente vinculado a la etapa en la que la UNL diseñaba y llevaba adelante su primer proceso de autoevaluación en el año 1996.

En aquella etapa, la entonces Facultad de Formación Docente en Ciencias llevaba adelante una política tendiente a incrementar el desarrollo de la investigación, las tareas de extensión y los servicios a la comunidad. Comenzaban a delinearse y ponerse en marcha las primeras carreras de posgrado en el nivel de maestrías y a conformarse los primeros programas de investigación.

En materia de extensión y servicios, los esfuerzos de la facultad estaban orientados, dada su trayectoria en la formación docente, al perfeccionamiento y actualización de docentes del sistema, al asesoramiento científico-pedagógico y a la participación en la elaboración y puesta en marcha de proyectos educativos de la región.

Como se mencionara con anterioridad, y con el objeto de adecuar la estructura institucional en lo que refiere a las diferentes dependencias y unidades académicas, la UNL decide incorporar el Instituto Superior de Música, que dependía del Rectorado, a la Facultad de Formación Docente.

De aquí que el eje central de la política de desarrollo de esta unidad académica, en el marco de la autoevaluación y del Planeamiento Estratégico, estuviera centrada en la formulación de un nuevo “espacio institucional” que contemplara la nueva realidad.

Si bien se partía de la idea de un común denominador a ambas instituciones, que era la formación de profesionales docentes para el desempeño en los diferentes niveles del sistema educativo, el desafío y el problema radicaba en la existencia de culturas, tradiciones e historias institucionales diferentes, lo que hizo que la complejidad del proceso institucional se centrara en la búsqueda de un nuevo modelo organizacional que contuviera a ambas instituciones.

La sucesión de cambios, de incorporaciones, de nuevas creaciones y ampliaciones fueron configurando un nuevo escenario en el que la “formación de Profesores” dejaba de ser la única misión de la entonces Facultad de Formación Docente en Ciencias.

Así es que, en base a las observaciones realizadas por la CONEAU a partir de la primera evaluación externa y en el marco del planeamiento estratégico de la UNL, tanto la gestión de la Facultad como el conjunto de su comunidad educativa, conscientes de la nueva realidad y de las necesidades institucionales, buscaron la redefinición de su perfil.

Esta redefinición tuvo como corolario la reformulación de la denominación de la facultad, que más que una simple denominación, implicaba, por el contrario, el gran debate sobre la identidad de una comunidad. Y esta nueva identidad debía basarse en la recuperación y el reconocimiento de su origen y de su historia, como así también en la

consideración de las características distintivas de los campos de saberes específicos contenidos en ella. Campos que a su vez fueron definidos en base a las distintas culturas disciplinares asociadas a las respectivas profesiones académicas.

Así el proceso exigió pensar en una denominación que desde lo disciplinar fuera abarcativa y no excluyente, y que garantizara un espacio que pudiera contener a las diversas culturas disciplinares ya desarrolladas, pero a la vez con suficiente apertura hacia las que potencialmente pudieran surgir en el futuro.

De hecho, en el transcurso de este proceso y como parte del mismo, se creó la carrera de Filosofía en el ámbito de la facultad. Más tarde, y como consecuencia de la implementación de las líneas de acción del plan institucional, tendrán lugar las creaciones de las carreras de Licenciatura en Sociología y Licenciatura en Ciencia Política, reinstalándose de este modo unas propuestas formativas y unos campos del desarrollo académico y científico que la universidad había perdido a partir del proceso de desmembramiento de sus antiguas sedes.

Finalmente, y teniendo en consideración la significativa presencia de estudios de Literatura, Lenguas Clásicas, Música, Filosofía, Historia, y Geografía que marcaban un claro campo de pertenencia a las Humanidades y sin perjuicio de otro conjunto disciplinar que la Facultad también contenía, bajo el denominador común de Ciencias, es que se acordó el cambio definitivo de nombre de Formación Docente en Ciencias por el de Humanidades y Ciencias en el año 2000. – Res. CD N° 249/00 y CS N° 199/00 –

De este modo la facultad reconfiguraba su diseño institucional, sinceraba su identidad, pero lo que es más importante, la Universidad Nacional del Litoral recuperaba para sí misma el espacio de las Humanidades que había perdido con la creación de la Universidad Nacional de Rosario treinta años atrás.

El segundo momento clave en este proceso al que se viene haciendo referencia, es el que coincide con la formulación del segundo PDI de la UNL entre los años 2008 y 2010.

Y la importancia de este segundo momento radica en el proceso de formulación y elaboración de un Plan Institucional Estratégico (PIE) – Res. CD 760/10 – que la propia Facultad de Humanidades y Ciencias pondría en marcha a partir de 2010.

El P.I.E. – que no contaba con antecedentes institucionales en la FHUC – se nutre de los resultados de las evaluaciones internas y externas de la UNL y de la unidad académica, los que fueron insumos valiosos y necesarios en su formulación. Es novedoso, no tanto por el resultado que fue la aprobación final de un plan de desarrollo, sino por el proceso mismo que implicó desde el punto de vista metodológico priorizar la mirada de los propios actores institucionales. Se diseñaron instrumentos y se implementaron diversas instancias de debates, de intercambios y de consultas atendiendo a la diversidad disciplinar, y a la representación de los diferentes estamentos, con el propósito de recuperar y registrar las percepciones y valoraciones acerca de los déficits académico-institucionales y de los modos en que debían establecerse las líneas de acción y las prioridades para atender su resolución tanto en el corto como en el mediano plazo.

El PIE de la facultad de Humanidades y Ciencias se constituyó, a partir de su proceso de construcción, no tanto en un plan de gobierno como sí en una hoja de ruta institucional que incluso permitiría – y permite en la actualidad – orientar las acciones de gobierno aún trascendiendo los períodos político-institucionales.

A través de cuatro ejes articuladores este plan se proponía constituirse en la plataforma desde donde avanzar en la proyección de políticas institucionales para la FHUC, prefigurando las orientaciones generales capaces de constituirse en referentes de las actividades a encarar, pero a la vez preservando lo necesarios espacios de libertad

capaces de admitir las modificaciones propias que su implementación pudiera demandar.<sup>199</sup>

Pero más allá de su amplitud, los centros gravitacionales del plan estuvieron dados en torno al desarrollo de políticas estratégicas para la consolidación de los recientemente creados espacios de las humanidades y las ciencias sociales.

En tal sentido resulta necesario destacar el proceso de normalización de las carreras recientemente creadas de Filosofía, Sociología y Ciencia Política, proceso en el que fueron significativas la gestiones destinadas al mejoramiento de la planta docente en dedicaciones y cargos, a través de la participación en programas específicos de mejoras tales como PROSOC (Proyecto de Apoyo a las Ciencias Sociales-Carreras de grado de Sociología, Ciencia Política, Comunicación Social Y Trabajo Social), y PROHUM (Programa de Apoyo a las Ciencias Humanas), a partir de los cuales fue posible diseñar e implementar un cronograma de ciento cincuenta llamados a concursos para el acceso a cargos y dedicaciones, hecho que no tenía antecedentes, por sus características, ni por su dimensión, siquiera en la etapa de normalización de la facultad.

Con idénticas finalidades, la participación en el programa nacional de fortalecimiento de las propuestas de posgrados en Ciencias Sociales (DOCTORAR), permitió el financiamiento para becas de ingreso a carreras de doctorados para profesores de estas áreas como también becas para la finalización de tesis para quienes estuvieran finalizando las mismas, todo lo cual permitió en el corto plazo el fortalecimiento de los planteles de profesores con la obtención de sus títulos doctorales.

En esta misma línea, la puesta en marcha del Programa de Fortalecimiento y Desarrollo del Cuarto Nivel (PROCUN) – Res. CD. 492/11 – permitió la organización de la heterogénea oferta de posgrado existente en el ámbito de la facultad, al propio tiempo que logró impulsar la primera propuesta doctoral de la facultad a partir de la creación del Doctorado en Humanidades en 2010. – Res. CD N° 743/10 y Res CS N°276/11 –

Por último, y dada la relevancia institucional que suponen para la UNL y para la FHUC , en el contexto general que hasta el momento se vino caracterizando, no es posible dejar de mencionar especialmente los proyectos específicos de “Desarrollo de Doctorado para el área de las ciencias sociales” y el de “Fortalecimiento de la investigación en áreas de menor desarrollo relativo de FHUC/UNL”, y que han dado lugar recientemente a la aprobación por parte del Consejo Superior, tanto del “Doctorado en Estudios Sociales” – Res. CD N° 109/16 y Res CS N° 149/16 – , como del IHUCSO Litoral primer instituto de doble dependencia UNL-CONICET en el área. – Res.CS 437/15 –

Todas estas líneas de acción mencionadas, fueron formuladas teniendo en cuenta las brechas de desarrollo identificadas en el proceso de planificación institucional; el propio proceso de desarrollo de las áreas de humanidades y ciencias sociales en las últimas décadas, y los procesos de autoevaluación y evaluación externa implementados en el seno de nuestra Universidad que han ido poniendo de manifiesto, en distintas circunstancias, que las Ciencias Sociales y las Humanidades, por diversos motivos contextuales, históricos e institucionales, conformaban un área de vacancia en la UNL y que tenían un menor desarrollo relativo de la función I+D con respecto a otras áreas.

El devenir histórico de la Facultad de Humanidades y Ciencias, su imbricación en los procesos de evaluación y planeamiento de la UNL y la formulación de sus propias líneas de acción han permitido configurar el perfil actual de una unidad

---

<sup>199</sup> Plan Institucional Estratégico FHUC 2010.

académica, que ha sido en gran medida, la caja receptora de aquellas demandas y uno de los motores más dinámicos de aquel proceso que permitió a la Universidad Nacional del Litoral reponer en su perfil institucional a las Humanidades y a las Ciencias Sociales como campos del saber, en pleno desarrollo de sus propuestas de formación de grado, de posgrado y de producción científica.

La FHUC ha asumido un sólido compromiso con la propuesta de planeamiento formulada por la UNL. Lo hace en la actualidad participando con dieciocho Proyectos y Acciones que se inscriben en las tres Líneas de Orientación Principales del PDI mencionadas oportunamente. Pero fundamentalmente lo hace con la convicción de que los procesos de evaluación y planeamiento permiten visualizar el carácter continuo que alude a procesos recursivos, más que a prescripciones lineales, que se trata de un proceso abierto que procura conjugar el hacer con el pensar, que requiere de un seguimiento y de la capacidad de imaginar nuevos interrogantes y nuevas respuestas a las situaciones y problemas que se puedan plantear. Y finalmente, que permite la deliberación, el diálogo, y la escucha con el propósito de sumar voluntades que sinteticen un horizonte de trabajo que exprese la pluralidad y el intercambio y priorice la participación de los diversos colectivos.

A modo de cierre, no me parece un mero detalle el poder expresar la importancia que reviste el hecho y la posibilidad de poder comunicar esta experiencia, compartirla e intercambiar opiniones con colegas y especialistas que forman parte de este encuentro internacional. Comunicar lleva implícita la intención de contribuir, haciendo que la experiencia de unos pueda ser el antecedente de la de otros. Pero también, la intención de recibir las diferentes opiniones, sugerencias y críticas que seguramente constituirán un valioso aporte en la continuidad de un proceso de transformación y de crecimiento, que bien vale resaltarlos, son posibles en el marco de la implementación de políticas **públicas** de la educación.

#### **Documentos Institucionales**

Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral . Res. AU N° 04/12.

1998-coneau-informe-final.pdf. Unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral Plan de Desarrollo Institucional 2000 – 2009

Universidad Nacional del Litoral Plan para el Bienio 2008 – 2009

Universidad Nacional del Litoral Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019 Hacia la Universidad del Centenario.

Facultad de Humanidades y Ciencias Plan Institucional Estratégico.

2010 Informe final Evaluación Externa UNL.

Informe Autoevaluación de la función I+D en la UNL.

# LAS DECISIONES PÚBLICAS EN EDUCACIÓN: ¿QUIÉN, CÓMO, DÓNDE SE DECIDE EN URUGUAY?

María Ester Mancebo<sup>200</sup>

## 1. Presentación

La presente ponencia estudia los procesos de toma de decisión en educación<sup>201</sup> en Uruguay en el último quinquenio (2010-2014), y lo hace tomando como punto de partida la matriz propuesta por Subirats y Dente (2014) según la cual el análisis decisorio debe distinguir entre quién decide, cómo se decide y en qué contexto institucional se decide.

El documento se apoya en trabajos anteriores en los que abordamos esta temática haciendo referencia al interjuego entre los actores participantes en la arena de política educativa y distinguimos seis etapas en el desarrollo de las políticas educativas uruguayas desde 1985 en adelante (Mancebo, 2014 y 2007).

La primera etapa –a la que denominamos “Restauración democratizadora”– transcurrió entre 1985 y 1989, y en ella la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) estuvo dirigida por el Prof. Juan Pivel Devoto quien imprimió al proceso de construcción de las políticas educativas una tónica netamente vertical. Sin perjuicio de esta dinámica poco participativa, el gobierno de la educación realizó ingentes esfuerzos por la re-institucionalización de un sistema educativo que había sido fuertemente afectado por el régimen de facto: se procedió a la restitución de los destituidos de los distintos subsistemas (primaria, secundaria, educación técnica y formación docente), se restablecieron los concursos y el régimen de elección de cargos, y se re-instauraron las Asambleas Técnico-Docentes (ATD) como órganos de representación técnica de maestros y profesores.

La segunda fase (1990-1994) fue de “Acumulación diagnóstica” y se caracterizó por dos rasgos salientes: la participación de las ATD como un actor clave en el diseño de las políticas educativas y la realización de sendas evaluaciones externas que mostraron importantes déficit de calidad y equidad en la educación primaria y media en el país. La amplia difusión de dichas evaluaciones, respetada y propiciada por las autoridades de la ANEP dirigida por Juan Gabito Zóboli, llevó a un alto posicionamiento de la educación en la agenda pública y preparó el escenario político para la reforma educativa de los años venideros. Desde el punto de vista procesual esta fue una fase “incrementalista” en el sentido acuñado por Lindblom en su clásico artículo “La ciencia de salir del 2 paso” de fines de los años ‘50: se apostó al cambio incremental y no radical, se prefirió una modalidad de “irse por las ramas” más que una de “ir hasta la raíz”, se consideró que la buena política es aquella a la que se llega a través de negociaciones y acuerdos, no de análisis racionalistas.

En contraposición, en la tercera etapa, la llamada “Reforma Rama” (1995-1999), se reconoce un diseño racionalista de las políticas y una implementación de tipo “top down” (Mancebo, 2002). La reforma, de orientación estatista (Lanzaro, 2004), se desarrolló bajo el firme liderazgo de Germán Rama quien apostó a un modelo “clásico” de política educativa (Gimeno Sacristán, 1998) según el cual las políticas educativas

---

<sup>200</sup> Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Uruguay.

<sup>201</sup> Más allá de referencias puntuales, la ponencia no analiza las decisiones públicas referidas a la educación universitaria.

derivan su legitimidad del carácter democrático de las autoridades educativas, quienes son responsables de la elaboración de las políticas educativas y de la organización del servicio, al tiempo que los profesores se ubican como “productores” del servicio y los estudiantes como “receptores” del mismo. En términos retóricos, este modelo clásico se tradujo en la recurrencia al “argumento de autoridad” por parte de Rama como Director de la ANEP (Mandressi, 2004):

“Nosotros estamos actuando en virtud de un mandato constitucional y de la democracia y en la Constitución de la República no figura que los sindicatos dirijan la educación” (Búsqueda, 7/12/95).

“Hay un orden constitucional que establece que el Codicen es elegido por el Presidente con la venia de dos tercios de los senadores. Aparece un grupo de personas encapuchadas y mandan una carta al Codicen que dice: 'Paren la reforma y pásennos la autoridad a nosotros'. ¿Pero de qué estamos hablando?” (Búsqueda, 2/10/97).

En forma concomitante a la emergencia e instalación de la dura crisis económica de comienzos del siglo XXI, en educación tuvo lugar una cuarta etapa que denominamos de “Amortiguación” (2000-2004) en la cual la ANEP dirigida por Javier Bonilla mantuvo en rasgos generales la plataforma del período 1995-1999, pero perdió impulso en la implementación y también en la innovación. Esta amortiguación se explica por factores internos y externos al sistema educativo: entre los primeros pesaron la férrea oposición que había encontrado la reforma catalogada como autoritaria e inconsulta, y el estilo de conducción de Bonilla, inclinado a un diseño incrementalista de las políticas; entre los segundos, la crisis económica que estalló en el 2002 provocó una notoria escasez de recursos que afectó fuertemente el quehacer educativo.

La llegada al gobierno nacional del Frente Amplio se tradujo en el sector educativo en una etapa de “Incrementalismo inclusor”<sup>202</sup> (2005-2009) en la que tuvo lugar un proceso de amplio debate educativo liderado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y acompañado por las autoridades de la ANEP dirigida por Luis Yarzabal. Se buscó que el debate asumiera una tónica de reflexión amplia sobre la situación actual y futura de la educación nacional, para lo cual se invitó a participar a toda la ciudadanía, las organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales, sindicatos y medios de comunicación. En palabras del Presidente del CODICEN:

“Creo firmemente que la transformación del sistema educativo nacional es un asunto tan importante y general, que no puede quedar exclusivamente en manos de las autoridades, los docentes, los estudiantes, los trabajadores de la educación, sino que sus modificaciones deben ser abordadas por el conjunto de la sociedad. En consecuencia, invito a todos los aquí presentes a que estimulen la participación de los padres, de las madres, de los vecinos de los centros educativos, para que de ese modo el proceso sea plural, democrático y sostenible.”<sup>203</sup>

El sexto período, objeto de esta ponencia, corresponde en el gobierno nacional a la Administración Mujica (2010-2014) y puede ser considerada una etapa de “Multipartidismo con frenos” en educación.

---

<sup>202</sup> El calificativo de “inclusor” hace referencia a la importancia que tuvieron en el período las políticas de inclusión educativa.

<sup>203</sup> Presidente de la ANEP L. Yarzabal, exposición realizada en promoción del debate educativo, Young (Río Negro, Uruguay), 15 de agosto de 2006.

## 2. ¿Dónde se decide? El contexto decisional

El contexto decisional de las políticas públicas en educación está profundamente marcado por la institucionalidad del sector educativo, institucionalidad que es tan original como compleja. La educación obligatoria y la formación docente se desarrollan en la órbita de la ANEP que goza de márgenes importantes de autonomía decisoria<sup>204</sup>. Las autoridades de la ANEP son órganos colegiados: el máximo órgano es el Consejo Directivo Central (CODICEN), integrado por cinco miembros, y de él dependen cuatro Consejos Desconcentrados, cada uno de ellos conformado por tres miembros.

A la autonomía decisoria y al carácter colegiado de los órganos de gobierno, se suma otro rasgo importante: la participación docente en los referidos Consejos (dos en el CODICEN y uno por cada Consejo Desconcentrado).

De acuerdo a la Ley General de Educación (LGE) vigente, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), parte del Poder Ejecutivo, restringe su accionar a la regulación y articulación del sistema, no define ni implementa las políticas de educación.

Entre muchos otros aspectos institucionales, la LGE también instauró mecanismos de deliberación a nivel macro (la Comisión Nacional de Educación y el Congreso de Educación) y micro (los Consejos de Participación en cada centro educativo con estudiantes, padres y responsables, educadores y docentes y representantes de la comunidad, Arts.76-78).

## 3. ¿Quién decide? Los actores y sus recursos

Los actores son sujetos individuales o colectivos con identidad y capacidad de acción estratégica, con intereses, recursos, capacidades y mapas cognitivos, valores, identidades que los constituyen y atraviesan (Acuña y Chudnovsky, 2013).

Subirats y Dente (2014) proponen distinguir entre actores políticos, actores que representan intereses generales, actores que representan intereses particulares, cuerpo burocrático y técnicos. Siguiendo esta clasificación, se puede decir que en el quinquenio 2010-2014 en la ‘arena’ de las políticas públicas educativas han operado como actores políticos las autoridades del organismo con competencia en la materia –esto es, la ANEP- pero también lo hicieron dos ministerios: el MEC y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Al igual que en el período 2005-2009, el MEC contó con una Dirección de Educación sumamente activa. Por su parte, el MIDES participó en relación a las políticas de inclusión educativa, también en continuidad con el quinquenio 2005-2009.

Se puede decir que cada uno de estos actores dispuso y exhibió recursos diferenciales: las autoridades de ANEP contaron con el recurso jurídico como su gran fortaleza, el MEC aportó capacidad de propuesta y liderazgo político, el MIDES exhibió capacidad de coordinación y de evaluación de programas.

Ahora bien, los estudiosos de las políticas públicas han probado la existencia de dinámicas de mutua retroalimentación entre la política (“politics”) y las políticas (“policies”) (Franco y Lanzaro, 2006): esto es, el juego político incide sobre el devenir de las políticas públicas y éstas a su vez impactan sobre aquel. Esto explica la presencia del Parlamento en las decisiones públicas en educación en estos años: si entre los años

---

<sup>204</sup> La ANEP constituye un ente autónomo regido por los principios de autonomía técnica y administrativa, como lo establece el artículo n° 202 de la Constitución de la República.

2005 y 2009 el Parlamento había estado abocado a la consideración de la Ley General de Educación (2008) y la Ley de creación de la Universidad Tecnológica (2008)<sup>205</sup>, entre el 2010 y el 2014 el Parlamento trabajó en torno a un importante proyecto de ley sobre el Instituto Universitario de Educación que resultó frustrado.

A través de su accionar parlamentario, los partidos políticos fueron actores relevantes en materia educativa en los dos gobiernos frentistas. Adicionalmente, durante la Administración Mujica los partidos tuvieron un rol protagónico en los llamados “Acuerdos Interpartidarios” de los años 2010 y 2012, instancias a través de las cuales el Presidente trató de asegurar un respaldo político amplio a la transformación profunda que había prometido en su discurso de asunción presidencial:

“Los temas de Estado deben ser pocos y selectos. Deben ser aquellos asuntos en los que pensamos que se juega el destino, la identidad, el rostro futuro de esta sociedad. Sin pretensiones de verdad absoluta, hemos dicho que deberíamos empezar por cuatro asuntos: 5 educación, energía, medio ambiente y seguridad. Permítanme un pequeño subrayado: educación, educación, educación. Yes deberíamos ser obligados todas las mañanas a llenar planas, como en la escuela, escribiendo 100 veces, ‘debo ocuparme de la educación’. Porque allí se anticipa el rostro de la sociedad que vendrá. De la educación dependen buena parte de las potencialidades productivas de un país. Pero también depende la futura aptitud de nuestra gente para la convivencia cotidiana. Y seguramente, cualquiera de los aquí presentes podría seguir agregando argumentos sobre el carácter prioritario de la educación.”(Discurso de asunción presidencial, 1/3/2010)

En los “Acuerdos Interpartidarios” los partidos aportaron una suerte de “hoja de ruta”, con grandes líneas de política educativa a seguir. No obstante, no se contó con dos recursos clave para concretar las iniciativas acordadas: el liderazgo y la capacidad de gestión. El cambio educativo largamente anunciado fue nuevamente postergado.

En un país con una larga tradición de participación de los docentes en la macropolítica educativa, los docentes tuvieron expresión a través de los sindicatos y las Asambleas Técnico-Docentes (ATD). Los sindicatos no actuaron como un “Actor Racional Unificado” (Allison, 1988) sino que expresaron matices en sus posicionamientos y discursos, con diferencias entre la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM) y la Federación Nacional de Profesores (FENAPES) y también entre las filiales del interior y las capitalinas. A lo largo del quinquenio los sindicatos confirmaron su histórica capacidad de movilización política y en su actuación se mostraron como un actor político y, simultáneamente, como un actor movido por intereses particulares.

Por su parte, las ATD mostraron un relativo debilitamiento de su capacidad de realizar aportes técnicos, principal recurso de este actor a lo largo de su historia. Adicionalmente, puede decirse que la década de gobierno “progresista” registró un notorio declive de la presencia de los técnicos en el campo educativo, particularmente en comparación con el rol preponderante que habían tenido en los años ’90. Hubo sí sólidos técnicos en las filas de la ANEP y su expertise contribuyó a calificar muchas de las líneas de política educativa. No obstante, fueron sensiblemente menos numerosos que en años anteriores y sobre todo actuaron como parte del cuerpo de funcionarios del Estado (como “actor burocrático, en términos de Subirats y Dente), no a través de las universidades y -menos aún- de las unidades ejecutoras de los préstamos internacionales (como se había dado en los ’90).

---

<sup>205</sup> Ley N° 18.437, de 12 de diciembre de 2008.



#### 4. ¿Cómo se decide?

En el quinquenio 2010-2015 continuó vigente la línea de democratización del sistema educativo que había sido una línea de política prioritaria durante el primer gobierno del Frente Amplio (Bentancur y Mancebo, 2010). Esta línea se concretó en la integración de los representantes de los docentes en los distintos consejos de la ANEP, tal como había sido establecido en la LGE, integración que no parece haber restado fluidez a la toma de decisiones en los Consejos. Asimismo, se pusieron en funcionamiento los órganos deliberativos previstos en la LGE, todos ellos con una composición sumamente plural<sup>206</sup>. También se avanzó en la creación de los Consejos de Participación a los que la LGE asigna amplias potestades: según el “Primer Censo de Convivencia y Participación” realizado en 1800 centros educativos de la ANEP en el 2012, en ese año se habían instalado Consejos de Participación en el 63% de las escuelas primarias<sup>207</sup>, el 69% de los liceos y el 95% de las escuelas técnicas; esta instalación no fue acompañada de una frecuencia alta de funcionamiento de los Consejos<sup>208</sup>, pero de todas formas constituye un mecanismo no tradicional que da voz en cada centro a los estudiantes, al personal docente y a los representantes de la comunidad (Viscardi y Alonso, 2015).

La construcción de las políticas pública siguió una modalidad incrementalista, en sintonía con lo anunciado por Mujica en el momento de su asunción como Presidente de la República:

“Me gustaría creer que ésta de hoy es la sesión inaugural de un gobierno de 30 años. No míos, por supuesto, ni tampoco del Frente Amplio, sino de un sistema de partidos, tan sabio y tan potente, que es capaz de generar túneles herméticos que atraviesan las distintas presidencias de los distintos partidos, y que por allí, por esos túneles, corren intocadas las grandes líneas estratégicas de los grandes asuntos. Asuntos como la educación, la infraestructura, la matriz energética o la seguridad ciudadana. Esto no es una reflexión para el bronce ni para la posteridad. Es una formal declaración de intenciones. Me estoy imaginando el proceso político que viene, como una serie de encuentros, a los que unos llevamos los tornillos y otros llevan las tuercas. Es decir, encuentros a los que todos concurrimos, con la actitud de quien está incompleto sin la otra parte. En ese tono se va a desarrollar el próximo gobierno del Frente Amplio. Asistiendo incansablemente a las mesas de negociación con vocación de acuerdo. Puede ser que el gobierno tenga más tornillos que nadie. Más tornillos que el Partido Nacional, más que el Partido Colorado, más que los empresarios y más que los sindicatos... ¿Pero de qué nos sirven los tornillos sueltos, si son incapaces de encontrar sus piezas complementarias en la sociedad? Vamos a buscar así el diálogo, no de buenos, ni de mansos, sino porque creemos que esta idea de la complementariedad de las piezas sociales, es la que mejor se ajusta a la realidad.”

---

<sup>206</sup> Solo a título de ejemplo, puede mencionarse que se instaló la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública integrada por el Ministro del MEC (o Subsecretario), el Director de Educación del MEC, el Rector de la Universidad de la República (o Vice-Rector), dos integrantes del Consejo Directivo Central de la UdelaR, dos integrantes del CODICEN de la ANEP, representantes de las instituciones autónomas creadas por la LGE (Arts. 49, 50, 106 y 107).

<sup>207</sup> El Monitor Educativo del CEIP del año 2013 reporta un número inferior de Consejos de Participación en las escuelas primarias: 50%. Para los otros dos subsistemas no se cuenta con relevamientos similares al Monitor de Primaria, con lo cual no se puede contrastar la información del Censo de Convivencia y Participación.

<sup>208</sup> El Monitor de Primaria confirma esta baja frecuencia.

La altísima prioridad de la educación en la agenda presidencial y el enfoque incrementalista<sup>209</sup> del proceso de las políticas explican la gestación de los Acuerdos Interpartidarios sobre educación.

Cierto es que algunos dirigentes sindicales rechazaron la orientación partidocrática en el desarrollo de las políticas educativas y reafirmaron la importancia de la autonomía como principio rector en la conducción de la educación uruguaya. De manera enfática, Gustavo Macedo, vocero de la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM), advirtió que

“la intromisión” de los partidos políticos en el gobierno en la educación, violaría la autonomía. Para nosotros, o lo hacemos entre todos y por todos, o estamos marcando un camino que dice la verdad está acá, la tengo yo y vemos qué pasa después.... Lo que limita la autonomía es la intromisión de los partidos políticos o el Poder Ejecutivo en los organismos de enseñanza”<sup>210</sup>.

Sin perjuicio de su relevancia, los Acuerdos Interpartidarios no consiguieron traducirse en una dinámica de cambio educativo y dieron lugar al recambio de autoridades de la ANEP, rotación inédita en la historia de las políticas educativas post-restauración democrática. En efecto, en el quinquenio 2010-2015 se asistió a la remoción de varios jefes de la ANEP: en el CODICEN el Presidente José Seoane fue sustituido por Wilson Netto y la Consejera Nora Castro por Javier Landoni en setiembre del 2012; a su vez, la presidencia del CES fue ocupada sucesivamente por Pilar Ubilla, Juan Pedro Tinetto y Celsa Puente.

En la misma dirección de búsqueda del desbloqueo del cambio educativo puede interpretarse la Ley nro. 18.912 de junio de 2012 que fortaleció las atribuciones del Presidente del CODICEN de la ANEP al establecer el voto doble y decisivo de dicho Presidente: “Por el mismo procedimiento será designado de entre los propuestos por el Poder Ejecutivo el Presidente del Consejo Directivo Central, cuyo voto será computado como doble y será decisivo para los casos de empate aun cuando este se hubiera producido por efecto de su propio voto.”

En suma: en el quinquenio 2010-2014 la política de las políticas educativas estuvo pautada por el mandato presidencial de transformar la educación nacional a través de un modelo incrementalista en el que los partidos políticos debían operar como los actores fundamentales. A poco de iniciado el período de gobierno se hicieron evidentes las divergencias entre los distintos actores de la izquierda uruguaya. Por un lado, desde el centro presidencial Mujica pretendió desarrollar el componente técnico de la educación media y enfrentó resistencias dentro de su propio partido; los vínculos de la educación con el mundo del trabajo y las funciones de la educación media emergieron como componentes divisorios a la interna del Frente Amplio. Por otro, las posturas respecto a la autonomía de la ANEP y la relación de los docentes con el poder político reflejaron disensos internos en el Frente Amplio en cuanto al gobierno de la educación. En tal sentido, vale la pena contraponer la mirada de Wilson Netto y Nora Castro sobre la centralización educativa luego de la salida de ésta como miembro de CODICEN:

“Se habla de cambiar el sistema para que exista descentralización, para facilitar el desarrollo en el Interior de las potencialidades de nuestros jóvenes con formación

<sup>209</sup> El modelo incrementalista también explica la participación del Partido Nacional en el CODICEN a través de Daniel Corbo, en clara diferenciación del período 2005-2010 en el que la oposición no fue integrada a ninguno de los organismos del gobierno de la educación.

<sup>210</sup> <http://www.elpais.com.uy/informacion/profesores-que-se-complice-dependera.html>

tecnológica... Pero eso ya se está haciendo, desde hace años! No es un problema el diseño institucional para viabilizar la descentralización. Con este marco legal se puede!” (Nora Castro, Brecha, 21/9/2012)

“La estructura es la misma en todos los desconcentrados. Por tanto, un perfil que puede ser propio para la educación tecnológica, y tal vez ni siquiera sea necesario en otras, se dificulta insertarlo en la estructura de la ANEP... El tema es tener la flexibilidad suficiente y una mirada coordinadora, y no una centralista que no permita esos cambios.” (Wilson Netto, Brecha, 21/9/2012)

## 5. Rasgos estructurales y dinámica decisoria del quinquenio 2010-2014

Una mirada a mediano plazo del proceso de construcción de las políticas educativas en Uruguay revela una tónica francamente incrementalista: a excepción de los períodos en los que el gobierno de la educación fue dirigido por Pivel Devoto y Rama, en las restantes etapas se ha promovido el diálogo entre los actores sociales y políticos como forma de ganar legitimidad y disminuir los costos políticos de las medidas.

El contexto decisorio ha estado profundamente signado por una compleja configuración institucional que empodera a múltiples actores y constituye una apuesta a la deliberación y el acercamiento de posiciones, al tiempo que presenta riesgos de bloqueo.

En este marco, el período 2010-2014 evidenció una destacada presencia de los partidos políticos en la arena educativa, fundamentalmente a través de los Acuerdos Interpartidarios. Se podría decir entonces que ello marcó una continuidad con el quinquenio 2005-2009 en el que los partidos habían sido actores relevantes a través de su actuación parlamentaria y supuso una diferencia con los gobiernos de los partidos tradicionales desde el 1985 al 2004, ya que entonces la incidencia de los partidos se registraba fuertemente en el momento de designación de las autoridades pero disminuía posteriormente.

### Referencias

Allison, G., 1988. La esencia de la decisión. Buenos Aires: GEL.

Acuña, C. y Chudnovsky, M. (2013). Cómo entender las instituciones y su relación con la política: lo bueno, lo malo y lo feo de las instituciones y los institucionalismos. En Acuña, C. (Comp.) *Cuánto importan las instituciones. Gobierno, Estado y actores en la política argentina*. Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.

Bentancur, N. y Mancebo, Ma. E. (2010). El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación del primer gobierno de izquierda. En Mancebo, Ma. E.-Narbond, P. (Eds) *Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos*. Montevideo: Ed. Fin de Siglo-CLACSO.

Franco, R. y Lanzaro, J. (2006). Política y políticas públicas en los procesos de reforma en América Latina: diversidad y comparación. En Franco, R. y Lanzaro, J. Política y políticas públicas en los procesos de reforma en América Latina. Bs. As.: Ed. Miño & Dávila.

Gimeno Sacristán, J. (1998). Poderes inestables en educación. Madrid: Ed. Morata.

Lanzaro, J. (2008). La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa. En *Revista de la CEPAL*. Santiago: CEPAL.

Lindblom, Ch. (1992). La ciencia de "salir del paso". En Aguilar Villanueva, L. (Comp.) *La hechura de las políticas*. México: Porrúa.

Mancebo, Ma. E. - Lizbona, A. (2016). El statu quo en la educación obligatoria: entre la partidocracia, los sindicatos y el fantasma de la Reforma Rama. En Bentancur, N. y Busquets, J. (2016) *El decenio progresista. Las políticas públicas, de Vázquez a Mujica*. Montevideo: Ed. Fin de Siglo-ICP (en prensa).

Mancebo, Ma. E. (2014). La política de la reforma educativa en Uruguay (1985-2014) a través de un análisis inter-temporal. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional y I Iberoamericano de Educación Comparada, Madrid, Noviembre 2014. Mimeo.

Mancebo, Ma. E. (2007). La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación. En Bentancur, Nicolás (Org.). *Las políticas educativas en Uruguay. Perspectivas académicas y compromisos políticos*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Mancebo, Ma. E. (2002). La larga marcha de una reforma exitosa: de la formulación a la implementación de políticas educativas. En *Política y Gestión*. Rosario: Homo Sapiens. También aparecido en Mancebo, Ma. E., Narbono, P. y Ramos, C. (Org.). *Uruguay: la Reforma del Estado y las políticas en la democracia restaurada (1985-2000)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, p. 139-162. 2003. ISBN: 9974-1025.

Mandressi, R. (2004). La docencia, la revolución y la guerra. Germán Rama y el discurso de la Reforma », Prisma 19, Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Subirats, J. - Dente, B. (2014). Decisiones públicas. Análisis y estudio de los procesos de decisión en políticas públicas. Barcelona: Ed. Ariel.

Viscardi, N. y Alonso, N. (2015). Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya. Montevideo: ANEP.

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN .....	7
SOBRE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA. PERSPECTIVAS DE LOS ESTUDIANTES. Liliana del Carmen Abrate, María Isabel Juri, Analía Van Cauteren, María Eugenia Lopez .....	9
LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD EN ARGENTINA Y EN CÓRDOBA: BALANCE DE UNA DÉCADA. Alicia Acin, Mariel Castagno, Beatriz Madrid .....	17
A ADOÇÃO DE SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO EM REDES MUNICIPAIS BRASILEIRAS: UM MAPEAMENTO DA ATUAÇÃO DAS CINCO MAIORES EMPRESAS PRIVADAS. Theresa Adrião, Teise Garcia, Raquel Fontes Borghi, Regiane Helena Bertagna, Gustavo Paiva, Salomão Ximenes .....	25
O DIRETOR DE ESCOLA E O AVANÇO DO USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS: O ENCONTRO DE GERAÇÕES. Nathália Suppino Ribeiro de Almeida .....	33
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. Helenise Sangoi Antunes, Julia Bolssoni Dolwitsch, Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha, Débora Ortiz de Leão, Thaís Virgínea Borges Marchi .....	39
LA FORMACIÓN DEL MAESTRO RURAL, SENTIDOS EN DISPUTA (1938-1961). Pía Batista ...	47
PRÁCTICAS DE LECTURA Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA: DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS. Silvina Baudino, Eleonora Friedrich .....	55
EL LUGAR DEL TEXTO ACADÉMICO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE GRADO, SEGÚN LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTORES DE CARRERA. Cecilia Blezio .....	59
CATÁSTROFE, TRAUMAERESISTÊNCIA: O SENTIDO DA FORMAÇÃO EM TEMPOS PÓS-TRAUMÁTICOS. Rosana D’Orio Bohrer, Fabiane Bortoluzzi Angelo, Amarildo Luiz Trevisan .....	69
MONITORAMENTO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO RIO GRANDE DO SUL: ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA NA PRÉ-ESCOLA. Bianca Bortolini, Cátia Soares Bonneau, Maria Luiza Rodrigues Flores, Teresinha Gomes Fraga .....	79
ITINERARIOS, TRAMOS CURRICULARES E INDICADORES CURRRICULARES. Adriana Caillon, Natalia Díaz , Adolfo Stubrin .....	87
INSERCIÓN Y PERMANENCIA DE ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS DE LA UNCUYO. L. Cánovas, N. Martinengo, A. Caretta, L. de Borbón .....	97
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. CUESTIONES NECESARIAS PARA SEGUIR PENSANDO, DESDE ARGENTINA Y DESDE PERSPECTIVAS CRÍTICAS. María Gabriela Castiglia .....	103
FOUCAULT Y LACAN: TENSIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA. Paola Dogliotti Moro, Agustina Craviotto .....	111
FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: INTERFACES ENTRE A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO. Naira Lisboa Franzoi, Maria Clara Bueno Fischer .....	119

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS DISCURSOS DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA, BRASIL Y URUGUAY, 2003-2010. Silvia E. Kravetz, Alejandra M. Castro, Vanesa V. López .....	127
ANÁLISIS DE LOS INDICADORES DE PROCESO DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS. Virginia M. Kummer .....	139
EL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO ACADÉMICO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS: EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN DE UNA DÉCADA. M. Lucchese, L. Novella, M. S. Burrone, A. Antuña, S. Trucchia, A. Bolatti, D. Romero, V. Traverso, M. J. Güizzo, M. Olivero, A. Piccone, J. Enders, A. Fernández .....	149
SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DO RIO GRANDE DO SUL: OLHARES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA. Maria Goreti Farias Machado, Calinca Jordânia Pergher ...	157
LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA COMO POLÍTICA EDUCATIVA CONTRA HEGEMÓNICA. Bettina Martino, Mariana Castiglia .....	165
APORTES DE STEPHEN BALL Y ERHARD FRIEDBERG PARA EL ESTUDIO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA. Estela M. Miranda, Nora Z. Lamfri, M. Cecilia Bocchio, Carolina Yelicich, Yanina D. Maturo .....	175
INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELO USO DE MOOC. Elisabete M. A. Pereira, Joyce Wassem, Cássio R. F. Riedo, Gilberto Oliani, Marta F. Garcia, Fabrízio Marchese, Rozana Carvalho .....	185
OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRO. Vera Maria Vidal Peroni, Daniela de Oliveira Pires, Alexandre José Rossi .....	191
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE EM FOCO. Ana Carla Hollweg Powaczuk, Doris Pires Vargas Bolzan .....	199
¿QUÉ QUIERE DECIR DARLE LUGAR AL CUERPO EN UNA POLÍTICA EDUCATIVA? A PROPÓSITO DE ALGUNOS EQUÍVOCOS RESPECTO DEL MATERIALISMO. Raumar Rodríguez Giménez .....	207
¿PROYECTO Y CULTURA: IMPACTADOS POR INSTITUYENTES JUVENILES? Gabriela Rotondi .....	215
AUTOPRODUÇÃO DO SUJEITO PESQUISADOR: DESCOBERTAS E MOVIMENTOS INVESTIGATIVOS NO CAMPO EDUCACIONAL. Rosane Carneiro Sarturi, Marilene Gabriel Dalla Corte, Andrelixa Goulart de Mello, Joacir Marques da Costa, Camila Moresco Possebon .....	223
O CINEMA NACIONAL VAI À ESCOLA COMO LEI. UMA DISCUSSÃO SOBRE A LEI 13.006 PELO ESPAÇO (AUTO)BIOGRÁFICO. Bianka de Abreu Severo, Valeska Fortes de Oliveira .....	229
POLÍTICAS EDUCATIVAS E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS: UM CASO DE IMPLICAÇÃO. Regina Maria de Souza, Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, Mirian Lourdes F. dos Santos Silva, Daniele Silva Rocha, Gabriela Guarnieri de C. Tebet .....	234
ALTERACIONES A LA FORMA ESCOLAR DESDE LA EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA. Felipe Stevenazzi, Victoria Díaz, Hellen Dorrego, Juan Pablo García, Luis Santurio .....	243
SENTIDOS DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR. ENTRE CONTINUIDADES Y DESVÍOS, EL DEVENIR DE LA EXPERIENCIA Y SUS TRAYECTOS. María Fernanda Ventós .....	251
<b>MESA REDONDA: ÁMBITOS Y PROCESOS DE DECISIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS PAÍSES DE LA REGIÓN .....</b>	<b>259</b>

COGENERACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Gabriela Andretich .....	261
O PODER JUDICIÁRIO BRASILEIRO: UM NOVO ÂMBITO DE DECISÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS? Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis .....	271
EL PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO COMO POLÍTICA INSTITUCIONAL. LA PROYECCIÓN DE LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL. Claudio Lizárraga .....	277
LAS DECISIONES PÚBLICAS EN EDUCACIÓN: ¿QUIÉN, CÓMO, DÓNDE SE DECIDE EN URUGUAY? María Ester Mancebo .....	285

