

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN

Perspectivas de **México**,
Brasil y **España**

Jaime Moreles Vázquez
Coordinador

A stack of various educational materials, including hardcover books, spiral-bound notebooks, and loose papers, arranged in a slightly messy pile. The colors of the spines and covers include orange, cream, black, dark brown, and light blue. The stack is positioned in the lower half of the image, against a dark teal background.

UNIVERSIDAD DE COLIMA

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN

Perspectivas de México,
Brasil y España

enfoque académico

UNIVERSIDAD DE COLIMA

Mtro. José Eduardo Hernández Nava, Rector

Mtro. Christian Jorge Torres Ortiz Zermeño, Secretario General

Mtra. Vianey Amezcua Barajas, Coordinadora General de Comunicación Social

Mtra. Gloria Guillermina Araiza Torres, Directora General de Publicaciones

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN

Perspectivas de México,
Brasil y España

Jaime Moreles Vázquez
Coordinador



UNIVERSIDAD DE COLIMA

© UNIVERSIDAD DE COLIMA, 2018
Avenida Universidad 333
Colima, Colima, México
Dirección General de Publicaciones
Teléfonos: (312) 316 10 81 y 316 10 00, extensión 35004
Correo electrónico: publicaciones@ucol.mx
www.ucol.mx

ISBN: 978-607-8549-48-1

Derechos reservados conforme a la ley

Proceso editorial certificado con normas ISO desde 2005
Dictaminación y edición registradas en el Sistema Editorial Electrónico PRED
Registro: LI-006-18
Recibido: Febrero de 2018
Publicado: Diciembre de 2018

Libro realizado con recursos PFCE 2017.

Índice

Prefacio	9
<i>Desafíos de la formación profesional y de la formación docente</i>	
El compromiso social de los docentes. Otro relato de la escuela.....	13
<i>José Ignacio Rivas Flores Universidad de Malaga</i>	
Docencia y vulnerabilidad	31
<i>Rosa Isela Magallanes González SEP</i>	
Políticas públicas para educação e formação de professores: uma possível contextualização a partir da realidade brasileira.....	59
<i>Elisabete Andrade Universidade Federal de Santa Maria</i>	
Formação continuada de professores: entre o senso comum, pacotes (de)formativos e a práxis pedagógica	81
<i>Altair Alberto Fávero, Evandro Consálter, Carina Tonieto Universidade de Passo Fundo</i>	
Qué desafía la formación universitaria y docente.....	101
<i>Sara Aliria Jiménez García, Jaime Moreles Vázquez, Norma Guadalupe Márquez Cabellos Universidad de Colima</i>	
Satisfacción laboral de los pedagogos que son docentes en Colima....	125
<i>Salvador Maximiliano Arias Cortés, Benjamín Orozco Ávalos, Sara Aliria Jiménez García Universidad de Colima</i>	

Desafios de las prácticas escolares

Las prácticas pedagógicas en la licenciatura en pedagogía:
un análisis a partir de la experiencia de los alumnos,
profesores y asesores 157

*José Juan Arenas Velasco, María Elizabeth Lara Alcaraz,
Ingrid Paola Valencia Rosales* | Universidad de Colima

Aprendizagem baseada em problemas: transpor a pedagogia
transmissiva e envolver os estudantes em experiências
de aprendizagem significativas 185

Arnaldo Nogaro, Silvia Regina Canan | Universidade Regional
Integrada do Alto Uruguai e das Missões,
Câmpus de Frederico Westphalen

Limites e potencialidades do livro didático e seus reflexos
na prática do professor de geografia 213

Alana Rigo Deon, Carina Copatti | Universidade Regional
do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Aprender a geografia para ler o mundo: o olhar dos alunos
sobre a cidade 237

Martin Kuhn, Helena Copetti Callai | Universidade Regional
Integrada do Alto Uruguai e das Missões,
Câmpus de Frederico Westphalen | *Universidade Regional do
Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*
Cristiane de Lurdes Xavier Hagat | Universidade Regional do
Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Educação e patrimônio no Brasil: perspectiva histórica
e a preservação através da educação patrimonial nas escolas 259

Tarcisio Dorn de Oliveira, Helena Copetti Callai
Universidade Regional do Noroeste do Estado
do Rio Grande do Sul

O trabalho pedagógico na contramão do capital 283

*Vicente Cabrera Calheiros, Taise Tadielo Cezar,
Liliana Soares Ferreira* | Universidade Federal de Santa Maria

El desafío docente en la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes	303
<i>Norma Guadalupe Márquez Cabellos, Julio Cuevas Romo</i> Universidad de Colima	
<i>Desafíos de las políticas y de la agenda</i>	
Políticas y prácticas escolares en evaluación inclusiva. Un estudio en cuatro escuelas primarias desde la teoría fundamentada.....	323
<i>Mónica del Carmen Reyes Verduzco</i> Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente	
Políticas públicas de educación como instrumentos de empoderamiento de la mujer	351
<i>Valesca Costa</i> Universidad Regional Integrada del Alto Uruguai e Missões, Câmpus de Frederico Westphalen Universidade de Caxias do Sul	
Avaliações de larga escala como balizadoras da qualidade da educação básica brasileira.....	375
<i>Iana Gomes de Lima</i> Universidade da Região de Joinville Universidade Federal de Pelotas	
La educación no formal de las personas jubiladas	397
<i>Francisco Montes de Oca Mejía, Alberto Paul Ceja Mendoza,</i> <i>Karina Elizabeth Amezcua Venegas</i> Universidad de Colima	
La divulgación científica como desafío de la investigación en la actualidad	419
<i>Norma Villalobos Llamas, Jaime Moreles Vázquez</i> Universidad de Colima	
Posfacio	447
Autores/as.....	455

Prefacio

Jaime Moreles Vázquez

El libro es el resultado de un esfuerzo colectivo que conjuga la participación y disposición atenta de quienes contribuyeron al mismo, sea como autores o como evaluadores de capítulos o de la obra en general. Los capítulos fueron escritos en español y portugués entre 2016 y 2017, quienes contribuyen como autores pertenecen a tres instituciones mexicanas, seis de Brasil y una de España.

Las instituciones mexicanas son la Universidad de Colima (UdeC), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Las de Brasil son la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), la Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade de Passo Fundo (UPF), la Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), y la Universidade Federal de Pelotas. Y de España la Universidad de Málaga (UM).

Los textos han sido evaluados individualmente por pares académicos en la modalidad doble ciego, y de esa misma forma se realizó una evaluación de la obra completa. De acuerdo con las diferentes temáticas, los capítulos están organizados en tres partes:

- I. *Desafíos de la formación profesional y de la formación docente*: las seis contribuciones que conforman la sección parten de las actividades docentes y de la formación de los profesores como asuntos desafiantes para el entorno actual.
- II. *Desafíos de las prácticas escolares*: los siete capítulos comprendidos aquí se enfocan a asuntos específicos de las prácticas escolares y la formación, aunque trascienden

el contexto áulico; los temas aluden a enfoques, prácticas y recursos de aprendizaje.

- III. *Desafíos de las políticas y de la agenda*: los cinco textos incluidos en esta parte del libro abordan cuestiones relacionadas con la agenda educativa latinoamericana, en cuanto a tópicos como la inclusión, la educación para toda la vida, la calidad educativa y la divulgación científica.

*Desafíos de la formación
profesional
y de la formación docente*

El compromiso social de los docentes. Otro relato de escuela¹

José Ignacio Rivas Flores

"Todo su traje, olía a pedagogo y eclesiástico."

FLAUBERT. *La educación sentimental*

Introducción

La educación está viviendo tiempos muy comprometidos, en los que se juegan aspectos relevantes del trabajo docente y por ende, del futuro de la sociedad. Tanto desde el punto de vista de las políticas internacionales como de las locales se tiende a la consolidación de un modelo internacionalizado (UNESCO, 2015), cosmopolita y universal (Popkewitz, 2009) de educación. Esto hace que el trabajo de los docentes esté en el punto de mira de todas las propuestas, ya que sobre ellos se pretende articular la consolidación de las mismas.

En el presente trabajo me planteo revisar que está pasando precisamente con el trabajo de los docentes de acuerdo a las condiciones sociales, políticas, culturales e institucionales en que están teniendo lugar. Este escenario en el que acontece la labor del profesorado supone un marco instituido particular que crea condiciones para el desarrollo profesional. Sin duda, las historias personales de cada docente, en estos marcos instituidos, son los que concretan su acción en orden a dar respuesta a las demandas de los contextos en los que trabaja. Contextos instituidos, regulados y reglamentados. A pesar de lo cual, en última instancia, es el compromiso particular de cada docente en el que define el desarrollo de su trabajo.

¹ Este texto fue primeramente publicado en la *Revista Internacional de Formação de Professores* (RIFP), Itapetininga, v. 1, n. 3, p. 59-74, 2016. Ha sido corregido para la presente edición.

Me propongo revisar cuál es el relato hegemónico de escuela de cara a plantear, en consecuencia, otro diferente orientado hacia la emancipación de los sujetos y de los colectivos implicados en el marco escolar. Actualmente estamos sufriendo los efectos de un tipo de discurso, de corte neoliberal y neoconservador, que está estableciendo un determinado marco de comprensión y de acción de los docentes. La transformación educativa pasa por construir un relato alternativo y contrahegemónico de escuela que sitúe en otro lugar a los sujetos, el currículum, el conocimiento y la propia institución escolar. Se hace necesario elaborar una nueva propuesta como parte de un proyecto social, político y cultural (y educativo, por supuesto) diferente.

El proyecto escolar hegemónico.

Las reglas de juego instituidas

Para analizar este punto me planteo dos premisas fundamentales a partir de las cuales revisar la situación por la que está pasando la escuela como institución y las personas que trabajan en ella. Estas son:

- La cultura institucional está constituida en un marco socio-político: el modelo liberal racional.
- La transformación de las prácticas educativas sólo es posible desde la transformación de la escuela como institución social.

La modernidad supuso una ruptura con el orden anterior de carácter absolutista y fundado sobre una fe religiosa al servicio del poder político. Si bien este cambio representó una promesa de emancipación y de progreso, la realidad es que el proyecto que emana de este proceso supone un modelo particular social, cultural y político, elaborado desde condiciones de clase (Díaz y Rivas, 2007). El absolutismo monárquico-religioso es sustituido por la propuesta de un orden racional y republicano, que a la postre vino a convenirse como democracia. De cualquier modo, la consolidación de esta propuesta a lo largo del tiempo y su universalización, la ha convertido en hegemónica. Esto significa que la mayoría de las instituciones que se originan en este nuevo orden se constituyen de acuerdo al modelo que representan. En la actualidad esto

significa que el neoliberalismo, como heredero directo de la modernidad, en su orientación liberal, se erige como el marco para entender los procesos sociales, políticos, culturales y económicos que están aconteciendo.

En el terreno educativo esto se traduce en una elaboración del discurso y las prácticas escolares desde los márgenes establecidos por estos procesos constituyentes. Entiendo que se instaura en las instituciones modernas lo que denomino “moral neoliberal”. Esto es, un conjunto de prácticas y modos de pensar que desarrollan la ideología neoliberal en el interior de las aulas y los centros educativos (Schutz, 2010). En cuanto moral, supone un compromiso con la acción desde un proyecto particular de tipo socio-político. La vida de los centros escolares se ve sometida, de este modo, a una lógica ajena a lo educativo, pero que controla el desarrollo de la vida escolar en todos los sentidos. Si bien la acción docente en última instancia corresponde a las opciones personales, no es menos cierto que los márgenes quedan establecidos de acuerdo a las reglas de juego que se plantean.

Las características de este modelo liberal-racional en el contexto actual se hacen bastante evidentes: nos encontramos con un escenario hiper-regulado, que a su vez es tecnocráticamente dependiente respecto a instancias ajenas a la propia institución. Estas condiciones, que están presentes desde el origen mismo de la modernidad, adquieren nuevos matices en el actual escenario socio-político. El giro neoliberal, que rompe las ligaduras con el racionalismo (Springer, 2016) deja libre el camino para las reglas de juego establecidas por el mercado y la regulación financiera (Ovejero, 2014). De este modo, el sistema educativo se aleja de los ideales de la razón y el conocimiento para entrar a formar parte de las lógicas de gestión y control. Esto significa que las políticas educativas y los nuevos procesos constituyentes de los sistemas educativos se elaboran desde la estructuración de pautas establecidas, de condiciones construidas desde criterios administrativos y desde estrategias de homogeneización y estandarización, supuestamente en aras de una educación para todos. Igualmente, la lógica racional es sustituida por la tecnológica, necesaria para sostener y legitimar estos procesos de regulación. Según esta, la educación es vis-

ta solo como un conjunto de prescripciones y de pautas establecidas. Se pone el énfasis en los procedimientos, pautados y controlados, más que en la significatividad del aprendizaje de los sujetos.

En este sentido es en el que hablo de “moral neoliberal” (Rivas, 2014), como un proyecto socio-político que establece un compromiso en la acción con los sujetos. Desde el punto y hora que las instituciones viven en el marco de la organización que representa esta moral, en este caso la escuela, los sujetos participan de las condiciones que se crean, entrando a formar parte de su sistema de pensamiento y sus modos de acción. Desde mi punto de vista la moral supone una comprensión de la realidad y un modo de participar en ella, a la vez que establece sus finalidades y expectativas. La escuela, por su particular configuración en torno al conocimiento y a la construcción de identidades sociales, culturales y políticas, es un escenario especialmente adecuado para desarrollar este proyecto. Las relaciones son un elemento esencial de su configuración, razón por la cual los afectos, sentimientos y las emociones, constituyen un componente central, actuando a favor de la apropiación de la moral constituida.

De acuerdo a esto planteo tres características que definen el orden escolar hegemónico, que concreta el planteamiento anterior

- Por un lado, la escuela es vista como “*una máquina de educar*” (Pineau, Dussel y Caruso, 2001). Esto es, hay un plan establecido que constituye un diseño estructurado, organizado y regulado, de acuerdo a la lógica tecnocrática planteada anteriormente. Esto supone que los docentes, como sujetos que actúan en la misma, sufren una pérdida de control sobre sus prácticas, tanto en cuanto a los fines, como a los procedimientos y los resultados. Estos vienen definidos por instancias como el Estado, los diseños y materiales curriculares y por las demandas del mercado de trabajo, entre otras.
- Por otro lado, las prácticas escolares están organizadas desde una *lógica administrativa*. Siguiendo la metáfora de Gather (2004), la escuela puede ser vista como un “carcón de huevos”, donde todo está distribuido, clasificado y

ordenado. Desde este punto de vista las relaciones escolares se estructuran desde la burocratización, la jerarquización y la homogeneización. La consecuencia evidente de este escenario es el de la segregación, en la medida en que no es posible a partir de este planteamiento tomar en cuenta la *diferencia* como una condición. Se puede decir que está pensado para permitir el éxito de unos a costa del fracaso de otros.

- Por último, la *gestión* se constituye como el principio que legitima este marco. Se puede decir que esta es la ideología estrella de los procesos neoliberales. Términos como gobernanza, eficacia, calidad, control, rendición de cuentas, etcétera, se erigen como el nuevo lenguaje con el que manejar la realidad institucional. En el ámbito escolar hay que entenderlo como una gestión curricular a la vez que comportamental. Esto es, el docente gestiona el currículum, a la vez que establece un control sobre las actuaciones y comportamientos del alumnado.

Sin duda este escenario me lleva a considerar que la situación actual del sistema educativo tiene que ver con una crisis de sentido de la escuela como institución de la modernidad. Si bien tenía en sus gérmenes muchas de estas condiciones, también es verdad que representaba un proyecto de construcción de un orden nuevo basado en valores como la igualdad, la solidaridad y la libertad. Como apuntaba en otro momento (Díaz y Rivas, 2007) había una promesa de emancipación y de progreso que permitió hacer creíble el proyecto y que le dio todo su potencial de crecimiento. En la actualidad estamos viviendo esta ruptura entre este racionalismo primigenio y el vigente liberalismo sin control, junto con una pérdida del sentido de ciudadanía propiciada por la ruptura con los principios del Estado Nación. La apropiación de la soberanía que motivó el cambio político y social moderno, se ha visto restringida por una nueva lógica basada en los procesos de regulación de las prácticas y la desregulación del mercado, algo que inevitablemente conduce a formas más sutiles de dominación y de control de los sujetos.

La segunda premisa de la que partía al principio de este punto es importante para entender el cambio necesario de proyecto. Transformar el sistema educativo y las prácticas escolares implica apropiarse de nuevos proyectos sociales que devuelvan la soberanía tanto a los individuos como a los colectivos. Lo cual no quiere decir que tenga lugar una sustitución de un modelo por otro. Antes bien, la propuesta consiste en generar procesos co-instituyentes (Negri, 1994) que permitan una construcción colectiva y un nuevo ejercicio de la soberanía desde posiciones diferentes a las que caracterizaron el proyecto moderno. Esto supone entender lo escolar desde una lógica cultural; esto es, como un proceso de participación en la dinámica social, cultural y política a partir de la construcción de sentido dentro de marcos democráticos. Entiendo estos desde una perspectiva deliberativa y crítica, y no desde el formalismo representativo que actualmente rige en la mayoría de los países calificados como democracias. Esto supone pensar en nuevas prácticas sociales y culturales que creen condiciones para construir otras subjetividades (Soler Roca, 2015).

A partir de este marco estoy planteando un análisis del trabajo docente como estructurado y organizado desde las lógicas que acabo de presentar, y como parte importante de la moral neoliberal hegemónica en la escuela.

El trabajo docente en el orden escolar hegemónico

Para comprender lo que significa el trabajo docente hay que entenderlo desde el supuesto de que se trata de una actividad dependiente, regulada y construida en el contexto de marcos institucionales particulares (Rivas, 2000). De otro modo solo nos quedaríamos en el contexto de lo curricular y de las actividades diseñadas desde lo metodológico y didáctico. En definitiva, hablamos de un trabajo regulado, dentro de instituciones particulares que actúan, generalmente, desde los marcos establecidos por la legislación educativa y las normas de los Estados modernos. La enseñanza, como objeto del trabajo docente, no puede considerarse, en términos institucionales, como el resultado de las capacidades propias de un sujeto que ejerce un oficio de acuerdo a su formación y criterio.

Para analizar esto planteo tres dimensiones que considero necesarias para poder afrontar una revisión crítica: primero una dimensión socio-laboral, segundo una dimensión histórica-cultural y por último una dimensión personal en torno a los compromisos de los sujetos.

En primer lugar planteo que el trabajo docente forma parte de los procesos sociales de producción. Se está originando en los últimos años un cambio del modelo original de la primera revolución industrial, el taylorismo y el fordismo, hacia las nuevas formas de diseñar la actividad del trabajador; lo que se está conociendo como pos-fordismo y pos-toyotismo. Si bien buena parte de la organización de la escuela, de acuerdo a la lógica administrativa que antes presenté, estaría aún anclada en la cadena de producción, el aislamiento y la clasificación del trabajador, en el momento actual están presentándose nuevas formas de trabajo acorde con las nuevas propuestas. Hay que considerar que se dan diversos matices. Las exigencias de coordinación, trabajo en equipo y responsabilidad compartida, entrarían dentro de la lógica posfordista, que pone el énfasis en este tipo de planteamientos. La productividad aumenta cuando la responsabilidad se traslada al sujeto y además viene regulada por la pertenencia a un grupo.

Hay un problema inherente a la doble lógica reguladora del trabajo docente (la taylorista y la posfordista), ya que introduce una fuerte paradoja: se genera una instancia de auto-regulación, al mismo tiempo que la estructura organizativa mantiene un diseño fuertemente clasificador, que favorece el aislamiento profesional y que entiende lo curricular desde una estructura lineal. Generalmente esto puede provocar fuertes tensiones profesionales, pero esencialmente actúa como mecanismo de control endógeno. Así, creando la apariencia de coordinación y de responsabilidad compartida, la actuación individual queda sujeta al diseño dado con escaso margen de escapatoria. En este sentido la presión del grupo de compañeros y, paralelamente de otros agentes educativos, como las familias, puede ejercer una coerción directa sobre la actuación docente.

En segundo lugar, planteo que el trabajo docente supone un conjunto de circunstancias construidas social e históricamen-

te. Esto es, se desempeña en una cultura profesional elaborada a partir de las prácticas y tradiciones profesionales que se han construido colectivamente. La profesión docente se ha elaborado desde los modos como el colectivo profesional que ha ido resolviendo sus situaciones particulares, construyendo un marco de comprensión y de acción que se va transmitiendo en los centros escolares. Esto supone plantar una cierta ideología de la infancia y la adolescencia, unas creencias asentadas acerca de lo que funciona o no en una clase, ideas (y prácticas) acerca del orden y la disciplina, el papel de las familias, etcétera. Estas circunstancias las puedo caracterizar en torno a algunas rupturas históricas que se han ido dando y que definen, en parte, la profesión docente.

- *Ruptura entre espacio y producción*; o dicho de otro modo, la paulatina descontextualización de la práctica docente. Los centros educativos, si bien encuadrados en comunidades y barrios, están generando estrategias de aislamiento respecto a las condiciones del contexto. Por un lado, la producción del conocimiento en la escuela tiene lugar por diseños y materiales curriculares elaborados al margen de cualquier realidad (salvo, en todo caso, la política y la económica global). Por otro lado, las políticas de liberalización de la educación convierten en irrelevante la localización de los centros educativos, especialmente cuando nos referimos al ámbito de la enseñanza privada.
- *Ruptura entre producto y necesidad*. Lo que se espera que la escuela produzca está vinculado a las exigencias políticas y curriculares, pero no está vinculado a la necesidad de aprender de los sujetos. Al igual que se puede ver en las dinámicas socio-laborales, la producción se establece desde una lógica particular, que tiene que ver con la propia necesidad de producir, y no tanto con la necesidad de la gente por acceder a ciertos bienes. De alguna forma se crea una necesidad derivada o subsidiaria, como sería la promesa de un futuro en el sistema laboral o la utilidad para desarrollar supuestas capacidades cognitivas. En la mayor parte de las situaciones no tiene más sentido que

el de desarrollar una tarea considerada apropiada en tanto que forma parte de una lógica curricular.

- *Ruptura entre sujeto y conocimiento.* Desde mi perspectiva entiendo este último como un proceso de construcción de sentido individual a partir de procesos colectivos. Por tanto debería estar intrínsecamente ligado a la persona formando parte de su proceso de constitución personal. En esta ruptura, el conocimiento (supuesto conocimiento) no deja de ser más que una herramienta de cara al éxito académico. Tiene un valor de uso en la medida que permite a un alumno o una alumna resolver la demanda académica que se le plantea, el cual termina una vez finalizada y superada esta. En este sentido el docente no es, necesariamente, portador de conocimiento o constructor del mismo, ya que le basta con su mera gestión, diseñado curricularmente y empaquetado en los materiales correspondientes.

Si bien podríamos pensar otras rupturas, estas me permiten pensar el trabajo docente como dependiente, descontextualizado y desvalorizado, del que ha perdido el control, tal como antes afirmaba, de las finalidades, los procedimientos y los resultados. En la medida, por otro lado, que se están mercantilizando los procesos educativos, entrando en una loca carrera por la competencia, el éxito y la excelencia, estamos cayendo en lo que se viene calificando como capitalismo cognitivo (Castells, 1999); es decir, un proceso acumulativo de méritos que nos permiten situarnos en un lugar de privilegio. El alumnado se ve sometido a pruebas continuas de evaluación (calificación), acumula méritos en su trayectoria escolar, completa un expediente académico a modo de cartilla de ahorros o cuenta corriente en el banco, etcétera. Por otro lado, el docente está cada vez más sometido a calificaciones, acreditaciones o evaluaciones, que más que rendir cuentas a la sociedad sobre su trabajo (que nunca tiene lugar), le coloca en una posición de control y fiscalización de su cumplimiento con la dinámica establecida. Lógicamente, como Apple (1982) ya planteaba hace tiempo, esto representa una fuerte proletarianización del trabajo docente.

Por último, no podemos dejar de lado que todo trabajo docente, en última instancia, supone una respuesta individual al con-

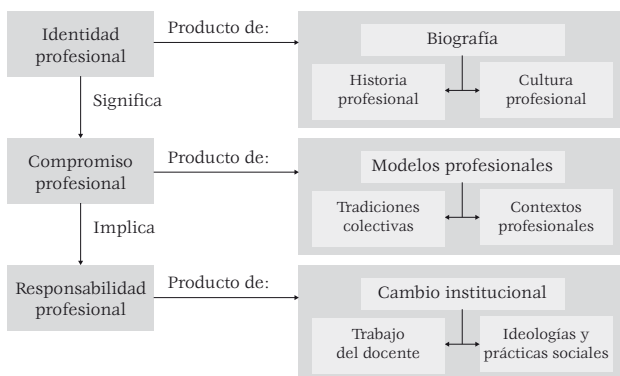
junto de exigencias sociales e institucionales definidas en las dos dimensiones anteriores. Esto se puede entender tanto como una tabla de salvación para el docente, pero también como una posible condena. Tal como suele ser expresado por el propio profesorado, una vez que entras en el aula uno es dueño y señor de la misma y puede hacer lo que quiera. Si bien esta expresión no tiene en cuenta lo que el aula tiene de espacio instituido y prediseñado, también es cierto que todo lo anterior se define en una actuación personal que siempre tiene carácter situado y biográfico.

Igual que es un espacio de libertad “vigilada”, la actuación personal es también una manifestación del carácter aislado y solitario del trabajo docente. Por tanto deja al descubierto las incertidumbres, inseguridades, socializaciones previas, etcétera, que “condenan” de alguna forma, al docente, a una situación de desamparo.

En esta dimensión, por tanto, se juegan elementos importantes de la profesión docente como son los de la responsabilidad y el compromiso, dos caras ineludibles de su actuación. Desde una perspectiva biográfica y personal, el docente no escapa a su carga subjetiva y a la necesidad de tener que dar una respuesta propia y única, en la que se define su relación con el alumnado y los vínculos que genera. La enseñanza, sin duda, podemos definirla sólo en el marco de las relaciones personales; en este sentido, ningún docente puede escapar de su responsabilidad. Esta perspectiva podemos concretarla en el cuadro siguiente:

Gráfica 1
Trabajo docente

Reconstrucción de:



Fuente: Elaboración propia.

Avanzando hacia el cambio

En este marco descrito, ¿se puede ser contrahegemónico y no morir en el intento? Sin duda estoy planteando una cuestión compleja y que de algún modo nos conduce a un campo de minas, de las que difícilmente sabemos su ubicación. La posición neoliberal está muy claramente marcada y ha señalado su territorio y la escuela entra dentro de él. Esto hace, por ejemplo, que el debate educativo hoy en día se esté desarrollando de acuerdo al relato hegemónico de escuela. Se habla, se investiga y se construyen prácticas a partir del lenguaje generado desde la dinámica descrita. Podemos decir que se dan al menos dos tipos de discurso educativo, en el que uno está perdiendo la batalla y el territorio y el otro está ocupando el espacio disponible. Me refiero al discurso progresista-comprensivo, por un lado, y al conservador-mercantilista, por otro. A esta confrontación añado un tercero: el crítico transformador. El desarrollo de la educación en estos momentos pasa por la peculiar resolución de esta disyuntiva. Los dos primeros se corresponden con los dos modelos hegemónicos en el panorama político-social actual y en la historia reciente. El primero, el progresista-comprensivo, tuvo su espacio de desarrollo hace unos años (en España entre los ochenta y parte de los noventa; a nivel internacional quizás se puede hablar de 10 o 15

años antes); el segundo, el conservador-mercantilista, está en clara expansión desde finales de los 90 y no ha cesado de crecer.

Por caracterizarlos de algún modo podemos establecer la siguiente relación de términos en los que cada uno de ellos establece las bases del debate educativo:

- Discurso conservador-mercantilista. Calidad, eficacia, rendición de cuentas, *ranking*, objetividad, competencia, comparabilidad, excelencia.
- Discurso progresista-comprensivo. Equidad, autonomía, cooperación, colegialidad, reflexividad, creatividad, responsabilidad, colaboración
- Discurso crítico-transformador. Justicia social, derecho a la educación, diferencia, soberanía, educación democrática, emancipación.

Sin duda, el único que está sin desarrollar y que no ha tenido un espacio de crecimiento, salvo el alternativo y marginal, es el tercero. Esto quiere decir que no se ha podido consolidar aún un proyecto socio-político de estas características. En términos concretos de su puesta en escena, como mucho podemos encontrarla en movimientos sociales que se generan desde esta perspectiva crítica transformadora y que están dejando sus propuestas sobre la mesa y, por momentos, sus prácticas. Deberíamos pensarla, por tanto, como nuestra propuesta de cambio y de futuro.

Un aspecto importante a considerar en esta cuestión es acerca de la relación entre estas propuestas y los avances en el conocimiento de la educación, en los procesos psicológicos, en el aprendizaje, en la teoría del conocimiento, etcétera. La educación, en cualquier caso, tiene una dimensión política ineludible y en este sentido forma parte de las luchas históricas de la humanidad por la hegemonía. A pesar de ello entiendo que hay que buscar acomodo teórico y “científico”, si se me permite el uso del término. Tendríamos que preguntarnos acerca de qué evidencias tenemos en este momento que corroboren los modelos y discursos educativos que estamos planteando. Posiblemente aquí el orden se cambia, invirtiendo el presentado más arriba. La distancia entre la investigación en los ámbitos cercanos a lo escolar y las propuestas políticas hegemónicas suele ser bastante amplia.

Mi punto de partida para aventurar una propuesta contra-hegemónica en relación al trabajo docente pasa por entender la enseñanza como “un sistema político de relaciones en torno al conocimiento” (Rivas, Sepúlveda y Rodrigo, 2000), frente a la perspectiva que yo entiendo funcionalista, que lo considera como el proceso de transmitir conocimientos en un tiempo y lugar, dentro de un marco curricular. En mi propuesta contemplo el vínculo que necesariamente tiene con el poder y la autoridad, siendo parte clara y relevante de la definición del marco instituido. El modo como se resuelve esta tensión política en las relaciones educativas define una buena parte (posiblemente la mayoría) del sentido que adquiera la educación y su carácter emancipador o autoritario; entendiendo que este último es el que se corresponde con la propuesta hegemónica.

En este marco interpreto las palabras de Guttman (2001) cuando a la pregunta acerca del papel que deberíamos atribuir a los docentes en una escuela democrática, responde del siguiente modo:

Podríamos concebirlo como el soporte de una división del trabajo complementaria entre expertos y autoridad popular: gobiernos democráticos perpetuadores de una cultura común y docentes que cultivan la capacidad para la reflexión crítica sobre esa cultura. Es decir, los docentes sirven para añadir luz crítica a una cultura creada democráticamente. [...] La responsabilidad profesional de los docentes es mantener el principio de no represión mediante el fomento de la capacidad para la deliberación democrática. (Guttman, 2001)

Me interesa resaltar justamente la idea de autoridad popular, en cuanto que revaloriza el conocimiento del alumnado en su entrada al mundo escolar, así como, en el mismo sentido, la cultura construida democráticamente. Igualmente me parece muy relevante el lugar en el que coloca al docente como factor crítico desde un proceso de deliberación democrática, manteniendo el principio de no represión. Sin duda planteado de este modo hay un cambio en el trabajo docente, pero también en el modelo socio-político en el que encuadrar las prácticas de enseñanza.

Siguiendo el mismo planteamiento que ya apunté antes en torno a los tres niveles de análisis (social, institucional y personal),

desde esta perspectiva podemos tener otra mirada distinta de los procesos socio-culturales, la tradición colectiva y la historia personal implicadas en la construcción de la práctica escolar, la cual presento a continuación.

En primer lugar nos encontramos con una propuesta social de cambio sobre la que pivotar la participación de los procesos educativos. Frente a la posición ontológica de la posición racionalista liberal, desde esta perspectiva importa la participación, el sentimiento de pertenencia, de colectivo. La transformación social, así, no se resuelve en la teoría (al menos no solo en la teoría) sino en la participación en el proceso colectivo de construcción social. Una nueva moral contrahegemónica surge de esta posición que toma en cuenta los principios de justicia, solidaridad, respeto y cuidado mutuo. Así pues hay una *sociedad otra* en el horizonte elaborada y construida desde unas *prácticas otras*.

En segundo lugar, en relación a las tradiciones colectivas de carácter cultural e histórico, la historia institucional generalmente ha hecho que triunfen unas propuestas por encima de otras, marginando o relegando aquellas que no eran aceptables desde el punto de vista de las políticas oficiales. Así, se hace necesario rescatar estas tradiciones, otras que permanecen más o menos ocultas, y permitir que desarrollen sus propuestas de experiencia profesional. Son abundantes los docentes y grupos de enseñantes que están haciendo planteamientos y prácticas que se pueden considerar contrahegemónicas; o al menos alternativas.

En tercer lugar, los compromisos personales y las respuestas biográficas juegan también aquí su papel. No podemos olvidar que buena parte de los docentes que están cambiando las cosas en sus clases, o que al menos mantienen relaciones de solidaridad y cuidado con su alumnado ponen de manifiesto historias de compromiso e implicación en diversas instancias sociales, culturales o políticas. Esto implica apertura, trabajo con el entorno, integración con el medio, construcción de comunicad, etcétera. Estos deberían ser aspectos siempre presentes en el mundo escolar y de los que deberían nutrirse los maestros y maestras para iluminar su práctica escolar. Como afirmaban Korthagem y Kessels (1999), en cada actuación concreta de un docente se pone en juego toda su historia

y los modos como hemos ido dando respuesta a los diversos acontecimientos por los que ha ido transcurriendo su vida.

Caminando hacia el cierre:

Por una escuela democrática

Sin ánimo de proponer un modelo particular alternativo (entiendo que éste hay que elaborarlo desde la experiencia y el debate colectivo) planteo una reconstrucción del relato de escuela y, por ende, del trabajo docente, desde el principio de una escuela democrática. Esto significa plantear al menos dos cuestiones vinculadas con esta propuesta, que también empiezan a quedar relegadas en el discurso educativo de corte neoliberal. Por un lado me refiero al *derecho a la educación*, cada vez más en riesgo en los marcos políticos actuales, y por otro a la *soberanía*, individual y colectiva, que nos permita asumir nuestros propios compromisos desde un control colectivo y público de las finalidades, los procedimientos y los resultados inmersos en el mundo escolar.

Entiendo que la escuela pública es una conquista histórica, en buena parte, de los colectivos obreros en su lucha por el derecho a la educación. Asumiendo la promesa implícita de emancipación y progreso, las clases populares entendieron que la educación podría ser una herramienta importante para lograr sus aspiraciones sociales, personales y económicas. De este modo, en las reivindicaciones históricas de la clase obrera siempre estuvo el incremento del derecho a la educación y el acceso a los niveles más altos del sistema educativo, con garantías de éxito. A pesar de los afanes colonizadores de las clases hegemónicas, la universalización de este derecho supone una mirada diferente frente a los afanes tecnocrático, gerencialista y administrativista de la propuesta neoliberal. De acuerdo con esto, el peso se traslada de los docentes a los sujetos: no se trata de garantizar que el profesorado tenga las mejores condiciones para el ejercicio de su profesión, seleccionando la población a la que deber atender de acuerdo a una “normalidad”, sino que entre las obligaciones principales de todo sistema educativo está garantizar una educación de calidad independientemente del tipo de alumnado al que se enfrente. De ese modo el

derecho está por delante del ejercicio profesional. El alumnado es diverso, complejo, constituido desde la diferencia y la inclusión.

La soberanía, por su parte, también la entiendo como una conquista de la modernidad frente al antiguo régimen absolutista monárquico. Hablo, en definitiva, de la capacidad de autogobierno de los pueblos y de las personas. En el marco neoliberal que he descrito a lo largo de este capítulo, este principio se ve menoscabado constantemente con prácticas de dominación, con estructuras altamente jerarquizadas, con relaciones de poder establecidas, y con la ausencia de control sobre sí mismos de los sujetos en las instituciones modernas. Esto significa cambiar el modo como se generan las relaciones en el marco escolar, colocando el énfasis en el respeto al alumnado como portador de derechos y como sujeto autónomo. Sin duda, el papel del conocimiento en este juego cambia radicalmente desde una posición instrumental al servicio del currículum, a una responsabilidad individual y colectiva para el ejercicio de la libertad y la comprensión autónoma del mundo en el que vivimos.

De forma sintética, de acuerdo a lo que vengo planteando a lo largo de todo el trabajo, planteo que una escuela entendida como democrática debería tener estas características:

- Recuperar/establecer el sentido de comunidad y de entorno en la escuela.
- Construir un discurso educativo de corte social, basado en la equidad y la solidaridad.
- Construir un sentido de lo público en el ámbito local.
- Focalizar la educación en el alumnado, no el currículum.

Esta perspectiva implica un cambio en la comprensión acerca del conocimiento que debe manejar la escuela, en las estrategias y sistemas de gestión y en las relaciones políticas y sociales que deben presidir la vida cotidiana.

Por un lado, volviendo a Guttman (2001), citado anteriormente, el conocimiento debe situarse en el terreno de la deliberación democrática y no de la prescripción curricular. Lo cual no significa hablar en términos de un relativismo absoluto, fuera de las tradiciones históricas que han construido el sentido del mundo. Antes bien, planteo cambiar el lugar desde el que hay que mirarlo. Así, el conocimiento no supone un sistema acabado de principios a apren-

der, sino una herramienta para aprehender el mundo en el que vivimos y ser capaz de manejarse en el mismo en aras a su mejora y a su transformación. Por tanto su origen se sitúa en la experiencia y en la acción. En este sentido, siguiendo los principios de la psicología constructivista (p.e. Kincheloe, 2008) y de la perspectiva narrativa (p.e. Clandinin, 2013), el conocimiento hay que entenderlo como el relato que hacemos de la realidad de acuerdo a un proceso colectivo de construcción compartida. El discurso construye la realidad, por tanto, hay que poner a los sujetos en condiciones de elaborar un conocimiento que les permita comprender y vivir en su realidad presente. De este modo, no podemos entender el conocimiento escolar fuera de los sujetos que lo sustentan y, por tanto, de su subjetividad. Qué sienten, qué necesitan, por qué sufren, de qué se alegran, etcétera, son condiciones para la construcción de un conocimiento significativo. Al igual que cuáles son las historias en las que se están construyendo como personas y ciudadanos.

En relación a la gestión, por otro lado, de acuerdo con un modelo democrático es necesario pensar en términos de comunidad. La educación no es un patrimonio de un grupo particular, sino que es parte de la construcción colectiva social, cultural y política de la realidad. Por tanto, se hace necesario pensar en una gestión compartida y deliberativa. Posiblemente este sea siempre una de las dimensiones más controvertidas en el análisis de la educación en la medida que es uno de los espacios en que se juegan más intereses, profesionales y políticos. Precisamente por eso es donde más se juega el sistema educativo en términos de relaciones escuela y entorno. Frente a la descontextualización del escenario actual hay que actuar con mayor decisión democrática (Apple y Beane, 2005).

Por último, las relaciones políticas y sociales deberían adquirir una dimensión más horizontal, frente a la verticalidad que preside la escuela actual. Esto supone re-significar cuestiones tales como la autoridad, la teoría y la práctica, el tipo de tareas, el valor de la verdad, entre otras. Construir una escuela democrática y emancipadora debería suponer potenciar aspectos como el respeto frente a la imposición, el diálogo frente a la prescripción, la cooperación frente al individualismo, la solidaridad frente a la competi-

tividad, etcétera. En definitiva hacer sentir que la escuela es un espacio de todos para todos, y no exclusivamente un espacio para el desarrollo profesional.

El camino de la emancipación significa tomar el control, desde la comunidad educativa (profesionales, familias, alumnado y sociedad local en general), de los fines, los procedimientos y los resultados, haciendo valer los principios del derecho a la educación y de la soberanía compartida como componentes ineludibles y necesarios para construir una sociedad más justa, más libre, más democrática y más humana.

Bibliografía

- Apple, M. (1982). *Education and Power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Castells, M. (1999). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Díaz, I. y Rivas, J. (2007). Un Nuevo Modelo de Mujeres Africanas: El Proyecto Educativo Colonial en el África Occidental Francesa. Madrid: CSIC.
- Gutman, A. (2001). La educación democrática. Una teoría política de la educación. Madrid: Paidós.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir. En P. MacLaren y J. Kincheloe, *Pedagogía crítica: De qué hablamos, donde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.
- Korthagem, F. y Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.
- Ovejero, A. (2014). *Los perdedores del Nuevo capitalismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T. (2009). El Cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. Madrid: Morata.
- Schutz, A. (2010). *Social class, social action, and education*. London: Palgrave MacMillan.
- Soler Roca, M. (2015). *Educació, resistència i esperança*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Springer, S. (2016). The violence of neoliberalism. En S. Springer, K. Birch y J. MacLeavy, *Handbook of Neoliberalism*. New York & London: Routledge.
- Rivas, J. (2000). El trabajo de los docentes. En J. Rivas, *Profesorado y Reforma ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?* Archidona: Aljibe.
- Rivas, J. I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology*. *INFAD Revista de psicología*, 7 (1), 487-494.
- Rivas, J., Sepúlveda, P. y Rodrigo, P. (2000). El trabajo de los docentes de Secundaria: Estudio Biográfico de su Cultura Profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* (39), 133-146.
- Unesco. (2015). Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial? París: UNESCO.

Docencia y vulnerabilidad

Rosa Isela Magallanes González

Introducción

Por veinte años hemos desarrollado la práctica docente en una comunidad cuyo contexto educativo pareciera inamovible a los cambios y avances de nuestro país. Posee una diversidad caracterizada por familias de estructura tradicional, extendida, alternativa, monoparentales, del mismo sexo, con hijos, sin hijos, gran variedad de religiones, migrantes nacionales e internacionales, existe población flotante con culturas y tradiciones específicas, parte de esta población con una condición de discapacidad y/o trastorno enmarcada en un nivel sociocultural de pobreza y precariedad, donde resulta común el delito, las adicciones, la prostitución, el abuso a los infantes y la omisión de cuidados. Bajo estas condiciones los menores aprenden a buscar su propia manutención, por tanto, el abuso infantil y sexual parece algo normal porque los niños desconocen otra realidad.

Una característica particular de las familias, es que los padres requieren laborar todo el día para poder mantener a sus integrantes, la escasa formación que poseen sólo les da acceso a empleos informales de baja remuneración en los que deben cubrir jornadas exigentes en carga horaria, razón por la que los hijos permanecen todo el tiempo sin supervisión adulta y en la calle; algunos deciden albergar a sus hijos, otros optan por el abandono.

Abordaremos la realidad que como docentes enfrentamos día a día con alumnos que representan estados de indefensión y riesgo, bajo la perspectiva docente, humanista y legal, vinculándo-

las con temas como pobreza, desventaja, exclusión, escuela, violencia y legalidad, compartiendo estrategias de intervención, exponiendo las acciones seguidas ante tales problemáticas, lo que hemos enfrentado, lo que ocurre cuando agotas todos y cada uno de los reglamentos, lugares y personas que deben brindarte acompañamiento y no logras resolver nada, cuando te das cuenta que sólo estas tú, solamente tú y tu contexto retador, cuando decides indagar e intervenir con nuevas metodologías, pero te das cuenta que para aplicarlas necesitas una gran cantidad de tiempo y trabajo dentro de aquel mar de infinitas exigencias institucionales y gubernamentales; entonces, tienes dos opciones, pides reubicación, o, saltas al escenario enamorado de una filosofía propia por ayudar a los más vulnerables, lo que nunca sabes, es el precio que deberás pagar y lo gratificante que llega a ser cuando puedes ayudar.

Pobreza, desventaja y exclusión

El clásico Juan Pérez, ese de los ejemplos mexicanos

Nunca en mi vida imaginé conocer a Juan Pérez, para mí ese nombre siempre implicó la referencia de alguien “equis”, alguien que sólo se utiliza para ejemplificar cualquier asunto o situación, como sinónimo para denotar “cualquiera”. A veces me atrevo a pensar que el destino se burló de él, que ya se encontraba sentenciado por el simple nombre. Conocerlo ha impactado significativamente mi vida emocional, espiritual y profesional, sí, así, justo en ese orden.

Emocional y espiritualmente, porque su sola presencia me provocó un impacto de tal magnitud que golpeó mi rostro como una bofetada, pues jamás había visto tanta soledad, incompreensión y abandono gritando al unísono. Juan se convirtió en el perfecto símbolo de la vulnerabilidad, de la pobreza y de la exclusión, en él convergen tanto las cargas que la pobreza obliga a ciertas personas a llevar durante su vivir, como los niveles de ignorancia que hacen de su vida un camino de injusticia y opresión que heredan por generaciones.

Las violaciones del orden legal que este menor sufría, ocurren cuando el informe de 1994 de la ONU en su principio once,

abogaba a favor de resolver los ámbitos más importantes para el bienestar infantil, exhortando para que:

[...] tenga un nivel de vida adecuado para su bienestar y al más alto nivel posible de salud y a la educación. Tiene derecho a ser cuidado y apoyado por los padres, la familia y la sociedad y derecho a que se le proteja con medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas contra toda forma de violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente [...] (p. 12).

Por su parte la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el capítulo uno de los Derechos Humanos y sus Garantías, artículo cuarto, habla sobre igualdad varón-mujer, ahí se asienta el derecho a la protección, la organización y el desarrollo de la familia citándose: “Toda persona tiene derecho a la alimentación nutritiva, suficiente y de calidad. El Estado lo garantizará” (p. 8). Claro está que Juan no era privilegiado por este tipo de derechos.

Juan Pérez cambió mi percepción acerca de la vulnerabilidad y precariedad, mis estándares personales y profesionales tuvieron que flexibilizarse para dar paso a una nueva dimensión de pobreza, desventaja y exclusión, su vivienda estaba construida en los márgenes de un río, su estructura era variada, desde cartones viejos, colchones destruidos que la familia recogió de la basura y utilizó creativamente para usar como paredes, hasta muebles desvencijados; servicio de agua o drenaje, ni soñarlo. Esta realidad era culpa de su ignorancia, los Pérez desconocían que tenían derechos constitucionales, si tan sólo ellos hubieran leído específicamente el artículo cuarto de nuestra Constitución: toda familia tiene derecho a disfrutar de vivienda digna y decorosa, así como derecho al acceso, disposición y saneamiento de agua para consumo personal y doméstico en forma suficiente, salubre, aceptable y asequible, que en ambas situaciones es obligatoriedad del Estado velar para establecer los instrumentos y apoyos necesarios a fin de alcanzar tal objetivo.

Sí, definitivamente ellos eran culpables, por su ignorancia, por no saber exigir tales derechos, después de todo el Estado cumple con legislar.

Juan contaba con nueve años, cursaba el segundo grado escolar, no sabía leer ni escribir; era espigado, más por hambre que por genética, de cabeza rapada, no sé si por los piojos que ya habían dejado su cabeza marcada con pediculosis o porque resultaba más económico mantener así el cabello, quizá, así le agradaba estar; con un moco eterno, que limpiaba con el dorso de su mano y acababa plantado en sus pantaloncillos, a veces cortos o muy grandes ya que nunca eran de su talla, descoloridos y muy deteriorados, los cuales amarraba con un cabete o mecate para que le ajustaran a la cintura; calzaba unos zapatos enormes, sucios y rotos que no recuerdo haberle visto acompañados de calcetines; sus camisas, por supuesto, hacían juego al ropaje aquí descrito, el olor que el chico despedía se cruzaba entre residuos de orina, excremento, saliva y otros desechos que el cuerpo expele. Su siempre, era tener hambre.

Juan Pérez era el hijo de doña Juana Pérez, señora que presentaba discapacidad intelectual y vivía como indigente.

Ninguno de los dos comprendía por qué la desabrida y amargada maestra no lo quería en su clase, ni por qué le imponía múltiples reportes, tampoco comprendían por qué se enojaba cuando Juan no aprendía, la madre preguntaba: “¿Qué no para eso viene a la escuela?” Doña Juana consideraba que lo llevaba a la escuela porque no quería que fuera como ella de “burro”; la maestra argumentaba que no aprendía porque estaba mal como su madre, que debería irse a una escuela de educación especial, tachaba a la familia de incumplimiento y negligencia, por eso faltaba con el estricto uniforme escolar, faltaba con los materiales académicos, y además, siempre tenía incumplimiento con las tareas extraescolares, ni hacer mención de sus relajados hábitos de higiene; para Juan y su familia todo esto resultaba desconcertante.

La situación desconcertante de Juan y su madre la puntualiza Reimers (2000) al referir:

Las escuelas existen por muchas razones. Los estudiantes asisten a ellas con la esperanza de aprender contenidos y habilidades que les permitan vivir en sociedades complejas. Las madres y padres de familia envían a ellas a sus hijas e hijos con la esperanza de que las escuelas les ayuden en el difícil trabajo de educarlos y de que lo que allí aprendan los ayude a mejorar sus oportunidades en la vida [...] ellas contribuyen a reproducir el orden social y, por la otra, porque esperan que ellas puedan contribuir a mejorar este orden [...] se desarrollan esperanzas y expectativas; se adquieren habilidades (p. 12).

Pareciera que Juan y su madre sabían esto por intuición, la maestra lo sabía por formación. Podemos identificar que existen personas que a pesar de ser presas de la ignorancia por sus limitados recursos sociales y culturales, son capaces de darse cuenta que la escuela resulta un espacio donde se puede y se debe construir un mejor futuro para los hijos; donde encontrarán una educación que les ayudará a progresar, buscan en el maestro esa fuente de salvación para intentar salir a respirar un poco de vida digna, ellos no habían encontrado esa fuente.

Este es uno de los tantos casos de abandono, pobreza y exclusión, en los que he sido testigo de los errores y horrores cometidos contra la infancia; ¿hasta dónde esta familia era resultado de las débiles estrategias institucionales del gobierno encargadas de este tipo de situaciones que sólo benefician ocasionalmente con una dispensa, un juguete, un regalo, pero que no se ataca de fondo el problema estructural?, quizá, la culpa era de la poca fuerza legislativa con respecto a la observancia del cumplimiento de sus derechos constitucionales y humanos, quizá la escuela era la culpable al no ajustarse a las necesidades específicas de la familia, no lo sé, aún no logro identificar quien poseía mayor responsabilidad.

Lo que sí sé, es que con esos niveles de hambre y desnutrición nadie aprende. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017), afirma que:

La nutrición es la ingesta de alimentos en relación con las necesidades dietéticas del organismo. Una buena nutrición

(una dieta suficiente y equilibrada combinada con el ejercicio físico regular) es un elemento fundamental de la buena salud. Una mala nutrición puede reducir la inmunidad, aumentar la vulnerabilidad a las enfermedades, alterar el desarrollo físico y mental, y reducir la productividad (s/p).

Con la presente aportación de la OMS podemos identificar que, las características orgánicas y de desarrollo que Juan presentaba, eran consecuencia de una mala nutrición y se enmarcan perfectamente dentro de las cinco deficiencias enumeradas, que ocasionan estado de riesgo.

¿Qué si he conocido a muchos Juanes? Sí, he conocido a muchos Juanes, marcados por el hambre y la ignorancia, que son el fruto de la pobreza y la desventaja física, intelectual, académica y social, su triste realidad es la exclusión.

Escuela y violencia

La cultura de la pobreza y la violencia son transgeneracionales, actualmente recibo hijos de exalumnos, identificando en la gran mayoría de los casos que los padres heredan a sus hijos la vida de pobreza, de precariedad, de violencia y de riesgos, formando un círculo vicioso donde los padres cargan con un equipaje tan pesado que lo transfieren sin darse cuenta a sus hijos, sumidos en esa ignorancia en la cual se les ha sentenciado a vivir, no perciben la magnitud de los riesgos, pues para ellos resulta prioritario que los hijos inicien, como lo hicieron ellos, a temprana edad, a ser “independientes”, qué importa que su hijo tenga seis años, debe prepararse para estar solo, si debe aprender a hacerse de comer, se va a enseñar, si debe cuidar de sus hermanos menores, lo hará, qué importa que los padres lleguen a altas horas de la noche y no los encuentren en casa, o peor aún, que a veces esos padres no lleguen, eso no es preocupante, después de todo no son los únicos que andan por ahí solos, aprenden a sobrevivir, así se acostumbra en la comunidad, esa ha sido la regla.

Tal estilo de crianza es resultado del nivel de vulnerabilidad de esta población, la cual se puede clasificar de acuerdo a los criterios de Kaztman y Filgueira (1999), quienes mencionan, “el contraste entre los activos y las estructuras de oportunidades permi-

te definir la vulnerabilidad de los hogares [...]” (p. 17), así también refieren que “la vulnerabilidad puede tener carácter de estable, cuando la trayectoria laboral está caracterizada por la exclusión de trabajos de calidad, o reciente, cuando esta trayectoria provoca una degradación progresiva de las condiciones de vida y el aumento de la exclusión en distintas esferas de la vida social” (p. 19). Desde esta perspectiva, podemos contrastar el concepto de vulnerabilidad social con las características descritas del contexto escolar aquí expuesto y ubicar el nivel de vulnerabilidad en que se encuentra nuestra comunidad, comprendiendo, por qué es tan difícil romper los esquemas sociales que por años han imperado dentro de ésta.

Muchas veces como docentes nos hemos preguntado cómo romper ese círculo vicioso de descuidos, ignorancia, abusos y miseria que parece heredado por tradición; en ocasiones me atrevo a pensar que debe ser una situación karmática-ancestral que no ha sido pagada. ¿Se podrá contrarrestar sólo con sensibilización realizada en la escuela? o ¿sólo con la legislación en el Congreso? Resulta interesante observar que por más leyes que existen, los problemas van en aumento, esto tiene que ver con el desarrollo educativo y cultural, ¿es entonces la escuela la principal culpable y por eso es que se nos imputa tal responsabilidad dentro de las aulas?, ¿será la escuela la única tabla de salvación para combatir la pobreza, el rezago social y la violencia?

El dulce amargo de la herencia de la pobreza

En la siguiente historia dimensionaremos el impacto de la vulnerabilidad que llega a ser transgeneracional. Dulce era una niña precoz, cursaba cuarto grado escolar, olía los problemas e inmediatamente se inmiscuía en ellos, si no existían, ahí estaba ella para crearlos, sus compañeros la seguían como abejas a la miel, más por miedo que por ganas. Esta pequeña era capaz de organizar desde una operación para robar dulces del interior de una camioneta repartidora, distribuyendo hábilmente tareas, estaban los que “echaban aguas” para evitar que alguien los viese, los que sustraían el producto y los encargados de recibir el hurto retirándose de manera tranquila para evitar sospechas; hasta obligar a los niños a golpearse al salir de la escuela, formando fuertes grupos de agresión,

y cuando los adultos querían intervenir para deshacer tal *coliseo*, la menor lograba que los niños arremetieran contra éstos agrediendo y obligándoles a alejarse.

Ante tales situaciones aplicamos los protocolos de actuación correspondientes, canalizamos a los servicios estatales del Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), trabajamos para sensibilizar a la madre de Dulce sobre la importancia de la supervisión, reglas y atención, o en su defecto que considerara el albergue, sin embargo, los esfuerzos resultaron inútiles. Logramos que egresara y por un tiempo no supimos de ella.

Quince años después nos integran a un menor que manifestaba conductas altamente agresivas, verbales y físicas contra alumnos o maestros, apatía por el estudio y gusto por lo ajeno. Su mamá era Dulce, ella quedó embarazada al egresar la primaria, “estaba perdida en las adicciones” (palabras de la abuela materna del niño). Intervenimos e identificamos que se repetían las mismas conductas de la madre, sólo que ahora se presentaban en mayor nivel de gravedad y a edad más temprana. Así mismo, Dulce repetía el modelo del cuidado materno, es decir, ninguno.

Me resultó triste entrevistarme con Dulce, ver el daño que las drogas habían producido en su organismo, ver el daño que la sociedad había hecho, un daño muy grave, pero más grave aún, era ver cómo se repetía la misma historia con su hijo.

La escuela está siendo rebasada por estas realidades sociales, carece de sentido asistir, pues lo que ahí aprenden no les sirve para mejorar su calidad de vida y acercarse al bienestar. Es tiempo de tratar de diferente manera a estos sectores escolares vulnerables. La medición de la evaluación educativa sólo refleja resultados conocidos y esperados por todo el colectivo dentro de la cotidianidad escolar, podemos identificar con precisión el rezago académico que cada alumno posee, lo que nos preocupa mayormente es el desarrollo social, cultural y conductual; ¿cómo aprender cuando se tiene hambre, cuando se tiene miedo, cuando te preocupa más cuidarte, protegerte y gestionar tu propio alimento?, ¿para qué asistir a la escuela si permitiendo que toquen tu cuerpo ayuda a salvar la comida del día?, ¿cómo cumplir tareas o llegar descansado por la mañana con disposición para el aprendizaje si se tiene que trabajar

hasta muy tarde?, si deben ayudar a cuidar a los hermanos menores, si no pueden dormir esperando que aparezca algún adulto en casa rogando a Dios porque el adulto que aparezca no los toque o agrede. Deben ser fuertes, deben hacerse duros, deben luchar para poder sobrevivir, por eso resulta de suma importancia castrar sus emociones, así, ya no duele.

Heridas invisibles

Las historias más tristes y dolorosas sin lugar a dudas son aquellas donde existe violencia sexual. Recuerdo a tres pequeñas alumnas, una cursaba el primer grado escolar, las otras dos eran hermanas, cursaban segundo y tercer grado respectivamente, en ambos casos las madres eran adictas y se prostituían, la primera presentaba conductas de precocidad sexual, emulando situaciones sexuales, tocando a sus compañeros y subiéndose a las mesas para bailar como su mamá. No tenía un lugar fijo para vivir, me narraba que dormía en la calle, afuera de un mercado, donde su mamá tenía sexo con un señor, todo frente a ella, prefiero creer que a ella nunca le pasó nada. Las segundas presentaban conductas de introversión y miedo, la madre rentaba una casa frente a nuestro plantel, intervenimos con ellas, pudimos detectar que eran abusadas sexualmente, la madre las vendía a drogadictos que la contactaban, eso era conocido por los vecinos sin que alguien denunciara tal delito.

En ambos casos denunciarnos ante jurídico del DIF municipal y a la policía. No sabemos cómo las madres se enteraron de tal denuncia, pues desaparecieron llevándose a las niñas, la policía nos informó que ellos no podían hacer nada si no les proporcionáramos un domicilio en donde pudieran ir a investigar.

Pareciera que la antítesis en la realidad de estas pequeñas fuera el título segundo del artículo trece de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, en los numerales I. Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo; VII. Derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral; VIII. Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal. (Ley general de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, 2014, p. 6).

Cada día toman mayor fuerza las acciones legislativas, en cada una de las historias narradas existían fuertes motivos para albergar a cada uno de los infantes, sin embargo, después de haber llevado a cabo este tipo de acciones con otras historias parecidas, no estoy tan segura de que esa sea la solución. Pues, por un lado, cuántos albergues se necesitarían para cubrir tal demanda, por otro lado, para los chicos, su familia es y siempre será lo más importante, a pesar de las múltiples situaciones de riesgo que esta misma les provee.

Muchas veces la familia intenta salir adelante poniendo todo su empeño, pero parece que para la vida no fuera suficiente con arrebatárles el bienestar, se encarga también de despojarlos de sus sueños como sucedió en la siguiente historia.

Hambre de todo

Ramón era un chico cuyos padres se encontraban primero en prisión y posteriormente en centros de desintoxicación por adicciones; desde su nacimiento fue alimentado con refresco de cola, razón por la cual a la edad de tres años perdió un riñón, el otro funcionaba en un setenta por ciento, aunado a ello se diagnostica clínicamente como anoréxico, sólo que él sí quería comer, sí tenía hambre; este chico siempre estaba metido en peleas violentas, eran constantes los abusos contra sus compañeros a pesar de sus limitaciones físicas, habitaba en las calles hasta altas horas de la noche, tenía bastantes inasistencias y se negaba a trabajar dentro del salón de clase; la madre salió del centro de adicciones e intentó rehacer su familia. Aún puedo ver los ojos brillantes de optimismo por la oportunidad de tener una nueva vida; la señora se comprometió a no volver a fallarles a sus hijos, a estar con ellos al cuidado de sus necesidades, pero faltaba un pequeño detalle, ¿cómo los iba a mantener?, me consta que buscó trabajo hasta el cansancio, hasta que se dio cuenta que debido a su formación y antecedentes esto no iba a hacerse realidad, le dejaban vivir en una casa que alguien le prestó, le cortaron la luz, el agua, no tenía para comer, un día llega conmigo y se suelta a llorar confesándome: “Maestra ya sé que le prometí que no volvería a fallar, pero mis hijos llevaban dos días sin probar bocado, y llegó un señor y me dijo: si coges conmi-

go les compro un paquete de galletas y un litro de leche a tus hijos, y pues, ¿usted qué hubiera hecho maestra?” Esta frase aún retumbaba en mi cabeza, así es ¿yo que hubiera hecho? ¿ustedes qué hubieran hecho? Ante esta triste realidad de precariedad social, les comparto una reflexión personal que me vino a la cabeza en ese momento, “el orgullo dura mientras que la tripa aguanta”.

La señora recayó en las adicciones, abandonó nuevamente a sus tres hijos, los menores eran un paquete que se pasaban temporalmente los familiares, pero ninguno se comprometía en su cuidado; la enfermedad de Ramón avanzaba, nadie le atendía, por si esto fuera poco, un día introdujo a nuestro plantel mariguana que alguien le pasaba del exterior, el chico lloraba preocupado porque decía que le iba a ir muy mal con los que le entregaron ese paquete. Jamás me había visto involucrada en situaciones judiciales y de investigación, me preocupaba la seguridad del alumno, de las maestras involucradas y la mía propia. Logramos que concluyera la primaria, apoyándole como en muchos casos lo hemos realizado, con ropa, comida, útiles y otras cuestiones; este menor fue obligado a sobrevivir, uno más en la lista, ¿qué sabía hacer este chico?, vender mariguana y robar, eso le enseñó el hermano mayor; por supuesto, no concluyó ni primero de secundaria, pues desertó o lo “desertaron”, no lo sé, después de todo, este menor resultaba un gran reto.

¿Dónde arrojan los menores todas estas cargas psíquicas?, ¿cómo liberan el sinfín de experiencias negativas que han acumulado?, ¿por qué debo tratar bien a los demás, si la vida no me ha tratado bien a mí?, ¿cuáles son los modelos conductuales que he tenido que aprehender en este medio cultural para poder sobrevivir? Pareciera que no hay forma de ser diferente, es como si quisiéramos obligar a un pez a salir de su contexto acuático, el ambiente los moldea, tal como afirma López (s/f):

Los cambios en el ambiente y en los contextos sociales y en los vínculos y en los cuidados que ofrecemos a la infancia pueden ser adecuados o no, mejores o peores, y es seguro que influyen de forma decisiva en el bienestar del menor y de la sociedad (p. 38).

Es decir, la combinación de tales cargas emocionales y psicológicas más la apropiación de aprendizajes de modelos conductuales negativos, resulta ser un detonante importante de conductas violentas, dificultándose la aceptación y la tolerancia, pues las reacciones ante las diferencias de pensamiento, culturales, físicas, emocionales, religiosas etcétera, originan graves conflictos de agresión verbal y/o física entre alumnos, padres de familia e incluso de éstos hacia al maestro. Nos damos cuenta que no logramos disminuir los contextos agresivos, pues son tan comunes y aceptables los umbrales de agresión que se experimentan en nuestra comunidad escolar, que las acciones de mediación que hemos aplicado no les resultan satisfactorias al resolver un conflicto.

Dentro de la cotidianidad escolar son comunes las conductas defensivas, ofensivas, faltas de consideración y empatía, a pesar de que sufren del mismo mal; los modelos de casa dictan que ante un conflicto, discusión o imprevisto, se debe responder con violencia física y/o verbal, pues carecen de insumos que les ayuden a llegar a acuerdos a partir de la mediación del conflicto, de tal manera que cuando se aplican programas como el de mediación de conflicto de Torrego (2000), o las normas establecidas dentro del Marco de Convivencia Escolar del Estado de Colima, México (2015), que cuenta con un protocolo de pasos a seguir siempre en pro de ayudar tanto a la víctima como al acosador, los menores al igual que los padres refieren “que no se hizo nada”, la escuela “no hace nada”, pues para ellos mediar, canalizar o reparar daños, no parece suficiente.

Los gritos sordos

Así es, sobrevivir es prioridad, a estas alturas de mis andares por la educación comprendo la siguiente historia. Un día llegan a mis oídos unos gritos que preguntaban: “¿Quién es la mentada maestra Rosa Isela? ¿Dónde está esa pinche vieja enfadosa? ¡Me tiene hasta la chingada con sus méndigos citatorios!” Al voltear, me topo con una señora en la que se podía adivinar por su vista perdida, sus pasos erróneos y su habla entorpecida, que su estado se acompañaba de estupefacientes, trastabillando me dice a grito abierto: “Nomás vengo a decirle que no estoy para chingaderas, que me ha ido muy

mal en la puteada, que tengo dos pesos para darles de tragar a mis cuatro hijos y que usted está chingue y chingue con que les ayude con sus tareas, que los lleve al doctor, que los cuide, cuando no tengo ni *pa'* comprar ni un pinche kilo de tortillas".

A las personas no se les debe permitir llegar a ser tan pobres como para ofender o causar dolor a la sociedad. No es tanto la miseria o los sufrimientos de los pobres sino la incomodidad y el costo para la comunidad lo que resulta crucial para esta concepción de la pobreza. La pobreza es un problema en la medida en que los bajos ingresos crean problemas para quienes no son pobres.

Vivir en la pobreza puede ser triste, pero "ofender o causar dolor a la sociedad" creando "problemas a quienes no son pobres", es, al parecer, la verdadera tragedia (citado en Sen, 1992, s/p).

¿Cómo actuar ante tales niveles de pobreza y de adicción? Para los padres resulta sumamente difícil cumplir con los requerimientos especiales que solicita la escuela, pues tienen una vida personal-laboral especial: acudir a recibir psicoterapia para atender tales situaciones emocionales requiere de acompañamiento por parte de los padres de familia o tutores y para cumplir con tal indicación, deben solicitar permiso a sus patrones, como manejan subempleos, el día que no laboran es el día que no ganan dinero, por ende, ese día estaría en riesgo su alimentación. Como sabiamente reza un dicho, "primero comer que ser cristiano".

Una situación que aumenta el impacto de la problemática de esta zona (escuela, casa, comunidad) es que las familias saben que no existen sanciones ante los delitos. Me resulta difícil comprender, que se pregone en todos los escenarios sobre el interés superior de las niñas, los niños y los adolescentes, y se señale que es un derecho de rango constitucional, sin embargo, ante la violación de tal derecho no se hace nada. En una ocasión solicitamos al DIF municipal que interviniera con las familias de sesenta alumnos quienes se encontraban en riesgo y vulnerabilidad por diversas cuestiones, estando en charla con la Procuraduría en Defensa del Menor, se levanta una señora (quien ya había sido remitida a

tal institución por maltrato físico y omisión de cuidados con su pequeño) y dice: “No se preocupen, ni les hagan caso, no pasa nada, al cabo no hay lugar en los albergues, y hasta beca puede conseguir uno porque nos ayudan”. Bajo la situación aquí expuesta reflexiono, ¿cómo sensibilizar?, ¿hasta dónde podemos actuar desde la escuela?, pues a esta comunidad la vida le ha quitado tanto, ha perdido tanto, que ha perdido el miedo.

Estrategias de intervención

Más allá de los protocolos de acción institucionales, compartiremos algunas estrategias didácticas que hemos aplicado, así como los resultados de las mismas, hemos retomado modelos, estrategias y aportes teóricos que nos indican determinadas acciones y metodologías, con las que se han llevado a cabo las siguientes estrategias, clasificándolas y presentándolas por dimensión de intervención.

- Intervención escolar: Intervenciones desarrolladas con toda la comunidad escolar, es decir, alumnado, colectivo docente, administrativo y de apoyo, las familias y algunas autoridades educativas invitadas.
- Intervenciones grupales: Intervención enfocada prioritariamente en aquellos grupos que representaban mayor reto conductual.
- Intervención específica: La intervención individualizada de alumnos focalizados que representaban riesgos con sus pares y con ellos mismos.
- Estrategia institucional: Propuesta de intervención con autoridades educativas y de gobierno.

Intervención escolar

Proyectos colaborativos inclusivos escolares

- Torneo con brincasoga y resorte

Nuestro propósito fundamental consistía en sensibilizar sobre lo que significa ser familia, sentir el respaldo y convivir sanamente, además de promover el trabajo colaborativo e inclusivo dentro del contexto comunitario contribuyendo para lograr un propósito, estableciendo redes de apoyo con los más vulnerables. Intentamos ir un poco más allá de charlas o talleres haciéndoles vivir la teoría.

Por su cotidianidad, las familias no cuentan con espacios ni tiempos de relajación, juego o recreación que beneficie y fortalezca los lazos familiares, donde se pueda convivir de manera armónica aprendiendo a disfrutarse como familia, donde los pequeños sientan esa base emocional primordial.

Tenemos alumnos que por diversas circunstancias no cuentan con mamá, papá o ambos, incluso, algunos viven con gente totalmente ajena a los vínculos familiares biológicos; por estos motivos, implementamos juegos colaborativos incluyentes, con el objetivo de valorar a la familia en nuestra vida; tomamos como miembro familiar a todas aquellas personas que representaban un tipo de apoyo con los menores, para lo cual se trabajó de antemano que la familia es aquella donde encontramos respaldo o acompañamiento en nuestra vida diaria.

Implementamos torneos de juegos tradicionales como resistencia y coreografías con brincasoga, además del torneo de brincar el resorte; tales actividades se adaptaron a distintos niveles y roles, debiendo contemplar a todos los miembros del equipo, así también, se debían aprovechar y encauzar todas las habilidades; los participantes contribuían, desde apoyar sosteniendo la cuerda, hasta brincar o hacer coreografías; la puntuación se incrementaba por cada miembro familiar que se incluyera para el desarrollo de la misma, además tenían que percatarse de la existencia de personas, llámese padres, alumnos o maestros, con necesidades o condiciones especiales para participar, y observar que desde sus capacidades, todos pueden contribuir colaborativamente para lograr un propósito. Instruimos que la actividad debía realizarse tomando en cuenta la participación de todos, otorgando puntuación extra a aquellos grupos que incluyeran y demostraran algún tipo de apoyo moral, emocional, físico, intelectual, etcétera, hacia alguno de los participantes más vulnerables (personas con discapacidad o adultos mayores, entre otros); no se trataba de la mera habilidad motriz, sino, de lograr la inclusión como grupo; los docentes tuvieron un mes como oportunidad para desarrollar el trabajo colaborativo a partir de los valores del respeto, la tolerancia, la empatía y finalmente la solidaridad para llegar a la cohesión social.

En los inicios de estos proyectos se presentaron conflictos, desde negaciones a participar, hasta pleitos en contra de los participantes que no eran hábiles, y dado que se indicaba en la convocatoria, se les restaban puntos cada que tenían una acción excluyente o antideportiva, no solamente los alumnos presentaban este tipo de conductas, también los padres de familia e incluso existió algún maestro que se oponía a tal actividad.

Al final logramos el objetivo planteado, se tuvo gran participación de las familias y se contribuyó, trabajó y respetó a todos los participantes.

Intervenciones grupales

- *Rally* de valores

Para promover redes de socialización, participación colaborativa e inclusiva basada en la promoción de valores, con el apoyo de los maestros de educación física organizamos un *rally* entre aquellos grupos que nos representaban mayor desafío conductual, estructuramos actividades que generaran colaboración, movimiento y contacto físico, como las actividades podrían desencadenar conflictos, planeamos que estuvieran a cargo de maestros que representaban autoridad y mostraran capacidad de contención en caso de algún brote de violencia.

Como resultado, generamos oportunidades para trabajar la autorregulación, la tolerancia y el respeto a la diferencia, además de lograr la interacción entre grupos paralelos promoviendo la colaboración entre pares.

- Torneos deportivos

Organizamos torneos de fútbol, de volibol y de trompo durante los recreos, durante el desarrollo de éstos sí se presentaron problemas conductuales teniendo los docentes que intervenir para disminuir tales dificultades; se trataba de promover situaciones que mantuvieran a los chicos ocupados y los llevaran a resolver conflictos cuando se presentaban, ya que cuando alguno de los niños/as con condiciones de violencia perdía, generaba enfrentamientos, pues no saben manejar la frustración; este tipo de acciones son el escenario perfecto siempre y cuando se prevea la contención y manejo de los posibles incidentes que se presenten.

Cuando los alumnos presentan condiciones de violencia y de omisión de cuidados, es común que muestren rezago académico, por lo tanto este tipo de actividad resultó ser su “isla de la competencia”, es decir, fue muy importante para su autoestima el tener un espacio donde por fin ellos pudieran saborear el éxito, razón por la cual sienten que pertenecen y no que son excluidos, cada ser humano debería tener esta oportunidad.

Se sugiere establecer una estrategia previa de mediación, antes, durante y después de la actividad para el manejo del coraje o de la frustración de los menores, compartida por todos los docentes participantes.

- Talleres emocionales

Gracias a la vinculación existente con el equipo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), organizamos talleres emocionales, para promover la resiliencia; identificamos que los alumnos lograban un desahogo emocional, sorprendiéndonos la participación tan activa de la gran mayoría, detectando que a los alumnos con mayor carga emocional les resultaba muy difícil llevar a cabo las dinámicas, pues en afán de no verse vulnerables emocionalmente, intentaban sabotear la actividad; este tipo de talleres funcionó de manera exitosa, sin embargo, resulta imposible desde nuestra realidad institucional dar cobertura a los doce grupos con los cuales contamos en el plantel, lo ideal sería que se llevaran de manera sistemática con todos los alumnos adaptando las actividades a cada nivel escolar, logrando alfabetizar emocionalmente para que aprendan a gestionar sus recursos personales y a autorregularse emocionalmente.

- Sociometrías

Otra contribución del equipo de la USAER fue la aplicación de sociometrías para identificar las relaciones sociales dentro de aquellos grupos donde se presentaban más conflictos, y posteriormente proporcionar estrategias para movilizar las habilidades pro-sociales en afán de disminuir las dinámicas violentas, notándose cambios positivos cuando los docentes mostraron empatía y disposición para llevar a cabo las sugerencias de trabajo al interior de su clase.

Intervención específica

Con intervención específica nos referimos a aquella que realizamos con los alumnos cuyas conductas rebasan los estándares escolares representando riesgo tanto para su bienestar como para el de sus pares, impactando seriamente la dinámica de clase y la escolar.

Compartiremos dos estrategias que hemos utilizado y que de alguna manera han permitido a estos menores obtener experiencias enriquecedoras.

- Difusores de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes.

El propósito está centrado en que a partir de la promoción de estos derechos, los niños se autoinformaran porque debían encargarse de trabajar con sus padres los mismos problemas que ellos viven, por tanto, promovimos la empatía al poner a un alumno violentado en los zapatos de otro, de ése que vive su misma realidad. Al estructurar el plan de trabajo, los alumnos debían identificar aquellos problemas que sus compañeros experimentaban dentro de su familia, entonces preparaban temas sobre la violación de esos derechos, desarrollaban sugerencias para ayudar a los niños que sufrían tales situaciones, y esos mismos temas se trabajaban con padres de familia en las reuniones bimestrales.

Empezamos a notar cambios en la comunidad escolar, pues otros alumnos que se encontraban en la misma condición de riesgo, se interesaron en pertenecer a esta red de difusores, por lo que se integraron equipos de doce niños/as, y se trabajó desde la USAER como programa de enriquecimiento. No puedo decirles que esto les cambió la vida, pues la transformación en sus actitudes duró unas cuantas semanas, sin embargo, el proyecto fue el pretexto ideal para acercarles la información, trabajar colaborativamente y sensibilizar a otros alumnos, sin embargo, sí puedo compartirles la alegría de sus rostros al sentir que podían hacer cosas importantes con su vida, y ver que más allá de las calles de su comunidad, existen otras realidades más gratificantes.

- Tutores

Ayudar a otros siempre es reconfortante, ayuda a movilizar las emociones de compasión y empatía; tal tutoría la realizaban con los menores que presentaban algún tipo de necesidad educa-

tiva especial, para ellos resultó muy importante saberse y sentirse útiles, se percataron de que ellos pueden conocer o tener alguna habilidad con la cual pueden apoyar a otros; generando en ellos una mayor autoestima y confianza al darse cuenta que son útiles y que no se les rechaza. Tal como ocurrió con la experiencia de los difusores infantiles anteriormente descrita, se suscitó el mismo fenómeno: al notar otros alumnos que había este tipo de práctica, los niños/as solicitaban ser tutores de otros menores, situación que provocaba que ellos aprendieran por el interés de enseñar a sus pares.

Estrategia institucional

A pesar de tantas estrategias y acciones implementadas, tales como talleres para padres, charlas, visitas domiciliarias, canalizaciones, etcétera, considerábamos que la escuela aún estaba lejos de poder contrarrestar las vivencias socioculturales, ¿cómo podríamos acabar con tales modelos familiares?, ¿cómo podíamos impactar el contexto externo que nos jugaba la batalla mayor?, nos percatábamos que todos nuestros esfuerzos se diluían.

En este ciclo escolar identificamos que se había magnificado el ambiente de riesgos dentro de nuestro plantel, lo que nos hizo sentirnos desesperados como colectivo, y, por qué no, sentir miedo ante lo que estábamos viviendo, no nos resultaba permisible escuchar, en pláticas sostenidas con ellos, denuncias que los menores hacían sobre lo que les ocurría en la comunidad extraescolar y permanecer impávidos o fingir que nunca lo supimos. Ante este nuevo reto y sabedores de que pisábamos terreno peligroso donde nuestra integridad física y emocional estaba en zonas de riesgo, algunas maestras decidimos acudir a la Secretaría de Educación del Estado a exponer nuestra realidad fuera de protocolos institucionales, en pos de ser escuchadas, buscar algún tipo de apoyo y realizar propuestas de trabajo para beneficiar este contexto vulnerable, proteger a nuestros pequeños y respaldar nuestra seguridad.

Resulta importante que las autoridades educativas cuenten con personas de gran apertura que accedan a probar nuevas alternativas que coadyuven a intentar nuevas líneas de acción educa-

tiva; las acciones aisladas que hasta fechas actuales se han llevado a cabo por parte de organismos e instituciones encargados de este tipo de poblaciones, se enfocan más en medidas asistenciales que de fortalecimiento para su desarrollo, por otro lado, se aplican campañas o charlas sin acompañamiento ni seguimiento de acciones dentro de la comunidad extraescolar, quedando a manera de información teórica, y debido a los niveles de formación de la población de estos contextos vulnerables, esto no resulta significativo, ocurriendo igual con aquellas actividades de capacitación laboral, recreativas, de arte, deportivas, etcétera, se ofertan de manera aislada, cada institución trabaja en líneas de acción por separado sin vinculación con la escuela. Se debe apostar por las redes de apoyo interinstitucionales que permitan, desde establecer un diagnóstico integral de la situación de la comunidad hasta concienciar y educar permanentemente dentro y fuera de la escuela, junto con la institución educativa.

Como base principal dentro de la propuesta, consideramos proporcionar un acompañamiento formativo para que los miembros de la comunidad fueran capaces de identificar, gestionar y movilizar sus activos, obteniendo mayor bienestar, Kaztman y Filgueira (1999), aseguran que todos aquellos bienes que controla un hogar, tangibles o intangibles, se consideran recursos, mencionando que son totalmente diferentes los activos que se utilizan para sobrevivir que aquellos que se usan en el caso de estrategias de movilidad e integración social. Explica “el primer caso se trata, en general, de respuestas de corto plazo a cambios en el entorno inmediato que se apoyan fuertemente en el capital social de los hogares. Lo substancial del segundo caso, en cambio, es la existencia de planes de largo plazo que aseguren la inversión continuada en los activos de capital humano requeridos para aprovechar las estructuras de oportunidades de la sociedad moderna” (p. 19).

La escuela sola no puede cumplir con tales retos, no se debe dejar solamente la resolución de estas problemáticas a las escuelas, si se trabaja desde el orden de gobierno sobre un diagnóstico integral sobre estos activos por parte de la Secretaría de Cultura dentro de la comunidad, triangulando esta información con el diagnóstico de las problemáticas de las escuelas de educación bá-

sica pertenecientes a este sector, obtendríamos un eje rector para toda la comunidad. Posteriormente se podría estructurar un proyecto general para trabajarse de manera permanente vinculados con las secretarías de cultura, salud, educación, y seguridad entre otras, articulando acciones con un enfoque sustentable y sostenible, donde cada dependencia desde su especialización, se ocupe de educar, asistir y acompañar en el entorno escolar y extraescolar, todos bajo la misma dirección, al mismo tiempo, abordando las mismas problemáticas.

Con esto, formaríamos redes de apoyo interinstitucionales bajo el mismo tenor, uniendo fuerzas, acciones y estrategias, bajo y desde el enfoque cultural comunitario de manera sistemática, por lo menos durante un ciclo lectivo. Consideramos que de esta manera sería posible impactar la realidad social, contribuiríamos a educar y formar mejor a las familias, beneficiando los contextos externos tendríamos menos situaciones de conflicto escolares, la escuela tendría un respaldo importante, con ello lograríamos avanzar de manera significativa, devolviéndole a esta comunidad un poco de lo mucho que le hemos negado, haciendo valer sus derechos como ciudadanos y beneficiándolos como sociedad desde una perspectiva educativa.

[...] la educación puede analizarse como una capacidad básica para hacer un uso eficiente de derechos ciudadanos o para movilizar el recurso vivienda hacia metas productivas, vía el acceso al crédito y/o adecuación de sus instalaciones para el desempeño de una actividad económica [...]. La meta puede ser mejorar la situación de bienestar presente (estrategias de promoción) o mantenerla evitando su deterioro cuando ella es amenazada (estrategias de adaptación) (Kaztman y Filgueira, 1999, p. 20).

Podemos afirmar que nuestro compromiso docente está más vivo que nunca y continúa en movimiento, buscando y procurando nuevas alternativas que beneficien nuestro contexto vulnerable, todo en pro de los niños.

Derechos y desarrollo social

Es tiempo de narrar mi historia como docente dentro de contextos vulnerables. Cuánta impotencia, cuánta tristeza, cuánto coraje y cuánta fe son capaces de emerger al mismo tiempo. En este momento de mi vida profesional me encuentro en una encrucijada moral, legal, pedagógica y humanista, con respecto a la “irresponsabilidad” que un gran número de padres de familia y/o tutores manifiesta dentro del contexto escolar para con sus hijos o sus “adoptados morales”, me permití nombrarles adoptados morales, a todos aquellos pequeñines que suelen ser abandonados por sus progenitores y demás familiares, a quienes comúnmente les arropan los vecinos, los padrinos o los amigos.

Desde que se inició la ola de defensores de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, empezó mi cruzada, siempre he dicho que todos debemos cumplir lo que nos toca de acuerdo a la norma, de no ser así, debemos enfrentar consecuencias legales de los hechos, aunque ahora que escribo estas líneas ya no estoy tan segura de que estos criterios que me establecí por años sean los correctos. Denunciar a las familias por omisión de cuidados ante las instituciones y retirarles a sus hijos no es la solución, pues sólo es un caso más dentro de los muchos ya denunciados; lo más impresionante es que parece que no les importa, pero me he dado cuenta que sustituyen el sentirse librados de tal responsabilidad, por una callada culpa que ahogan en las adicciones; pues todos a su manera quieren a sus hijos. La pobreza y la violencia son producto de una sociedad injusta.

Resulta común juzgar negativamente a las personas que se encuentran dentro de este tipo de contextos, pero debemos pensar sobre qué y cuántas oportunidades de desarrollo social les oferta el Estado, para ello, analizaremos tres principios de la Ley General de Desarrollo Social a los cuales debe sujetarse la política de desarrollo social mexicana, que analizados desde la perspectiva de la pobreza resulta interesante reflexionar.

Comenzaremos con el título primero de las disposiciones generales, capítulo I, específicamente en el artículo tercero del primer numeral donde se aborda el principio de libertad, citándose tal concepto como “Capacidad de las personas para elegir los me-

dios para su desarrollo personal así como para participar en el desarrollo social”, en un análisis sobre la libertad de elección con referencia a los derechos, Peces afirma “que es aquella libertad que nos permite escoger entre diversas posibilidades y que, junto con otros rasgos, como el lenguaje o la capacidad de abstraer y construir conceptos generales, nos distingue de los demás animales” (citado en De Asís, 2001, p. 32); según mi entender, el concepto de capacidad, tiene que ver con la situación psicocognoscitiva que posee una persona, la cual se habilita por estímulos tanto intrínsecos como extrínsecos, que darán como resultado al sujeto pensante, teniendo una vez esta “capacidad” desarrollada, se estará entonces en condiciones de “elegir”, una persona es capaz de hacerlo, una vez que tiene opciones, cuando reflexiona sobre éstas a partir de sus insumos cognoscentes, hasta entonces estará en libertad de elegir lo que considere mejor para su desarrollo personal.

Esta reflexión sitúa dentro de un panorama poco favorecedor a las personas de nuestra comunidad, pues podría resultar entonces, ineficaz, la manera como el Estado pretende llevar a cabo las políticas de desarrollo social, cuando los principales protagonistas carecen de los sustentos necesarios que esta ley enuncia para ser ejecutores de tal libertad, si no se encuentran en posibilidades de realizar o tomar buenas decisiones, ¿cómo entonces será posible cumplir tal principio?, y ¿cómo también, esta ley resultará un instrumento factible para mejorar las condiciones de vida?

Delors (1994, p. 7), menciona que: “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. De tal manera que resulta entendible que las acciones del Estado están en deuda con la sociedad, este punto tiene gran relación con el principio de la justicia distributiva, que se cita dentro del numeral dos y que se encarga de garantizar “que toda persona reciba de manera equitativa los beneficios del desarrollo conforme a sus méritos, sus necesidades, sus posibilidades y las de las demás personas”; dos conceptos movilizan mi curiosidad, primeramente, desde mi experiencia dentro de este tipo de contextos vulnerables, no he podido confirmar tal garantía de equidad distributiva, pues como identificamos en el

principio de libertad, las personas no cuentan con la equidad para desarrollarse de acuerdo a sus necesidades personales, ¿cómo se pretende entonces que el beneficio les permita desarrollarse conforme a sus méritos?, ¿cuáles serán esos méritos?, ¿quién los avala o autoriza? ¿cómo saber quién ha hecho méritos para que tal justicia distributiva actúe en su beneficio?

Imaginemos que se levantan a las 4 de la mañana para ir a trabajar de pie toda la jornada, comiendo, cuando les alcanza, un bolillo con frijoles, regresar diez o doce horas después para encargarse de sus hijos y sus hogares. Pongamos el trabajo de un jornalero, un albañil o una empleada doméstica sin beneficios sociales que les permitan sentir bienestar, después de reflexionar en este tipo de empleos, ¿aún consideran que no han hecho méritos para gozar de tal justicia distributiva?

El término “subjetivo” no alcanza para valorar este hecho, cómo valorar quién o quienes son o no merecedores de acuerdo a sus méritos, pues estos méritos aparte de ser subjetivos son poco identificables.

Dentro del numeral tres, me provoca reflexión lo correspondiente a la solidaridad, pues refiere que es la “colaboración entre personas, grupos sociales y órdenes de gobierno, de manera corresponsable para el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad”. ¿Qué tipo de corresponsabilidad existe entre los autores que ahí se mencionan? ¿Hasta dónde se puede ser corresponsable desde la pobreza y la exclusión? ¿Será entonces que los pobres son culpables de su misma falta de oportunidades? ¿Tal deferencia exime al gobierno? Al contrario, hacen falta acciones de gobierno que de verdad se ocupen de proporcionar los insumos que requieren las personas para liberarse del yugo que aprisiona por generaciones, la herencia de la injusticia social.

Ante lo expuesto anteriormente me planteo las siguientes cuestiones, ¿con qué derecho exigimos a esta comunidad modelos de responsabilidad? ¿de dónde y por qué la deberían tener? ¿acaso alguien les enseñó?, si no me alcanza el dinero... ¿trabajo todo el día y abandono a mis hijos, o me quedo a cuidarlos y me aguanto el hambre?, siendo mi cuerpo con lo único que cuento, gestiono en-

tonces ganar dinero por medio de él, esa es la filosofía que la cara de la pobreza me ha mostrado en mi caminar docente.

¿Cómo hacer para sobrevivir dentro de este tipo de realidad cuando nadie les ha enseñado a sobrellevar tales niveles de adversidad?, la única manera de olvidar y evadir estas circunstancias es alcoholizarse o drogarse, bienvenidas sean las adicciones, a las cuales se entra con acompañamiento de seres con las mismas o peores cargas de vida.

Me cuestiono, si como sociedad tenemos derecho a fincar responsabilidad legal por violentar los derechos de los niños, ¿tendrá la comunidad derecho de fincarnos responsabilidad social por la falta de oportunidades o por no educarles acorde a sus necesidades? ¿Con qué derecho les empujamos y obligamos a caminar cuando les amputamos los pies desde niños?

Diocleciano mencionaba las necesidades colectivas (*communis nece*), censuraba la avaricia y el egoísmo de los poderosos que creaban una situación “detestable y cruel” para los pobres. La contundencia de sus palabras se acentuó al afirmar que “aquella cuya extrema necesidad ha llevado a una condición desesperada” debían ser atendidos por el poder (citado en Valdés, 2012, p. 106)

Conclusiones

A estas alturas de mi caminar docente, mirando hacia atrás me pregunto: ¿de verdad la escuela puede transformar la realidad social?, ¿puede verdaderamente la escuela mejorar las condiciones de vida?, si esto no está ocurriendo, si el contexto sociocultural nos está ganando la batalla, ¿tiene la escuela significación y valor para la comunidad?

Aún creo en las instituciones, considero que si dan mayor promoción al conocimiento sobre los derechos de los niños, si de verdad las instituciones encargadas del cuidado y protección de los infantes educan a las familias, tomando con mayor responsabilidad y coraje la defensa de ellos, se podría evitar tanta atrocidad cometida contra los pequeños; sé que disminuir tales niveles de vulnerabilidad no sólo es producto de buenas intenciones, pues las po-

líticas públicas en ocasiones resultan letra muerta cuando los docentes callamos y no nos atrevemos a implementar nuevas acciones, a velar y exigir alzando la voz en nombre de los niños como Delors (1994, p. 8) desde la Unesco afirma: “La educación es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo [...] Parafraseando las palabras del poeta, *el niño es el futuro del hombre*”.

Deberíamos ayudar a los más necesitados por conveniencia social, pues al contribuir con mejores políticas sociales, invirtiendo en su desarrollo formativo, contribuimos también en su bienestar, entonces no tendríamos tales olas de violencia y delitos como los padecemos actualmente en nuestro estado, pues pareciera que la comunidad escolar fuese semillero del crimen organizado y de otros delitos.

Considero una obligación por derecho humanitario, por conciencia social, mirar con otros ojos a este sector vulnerable, no sólo por fincarles responsabilidades o acusarles, o porque contribuirán al progreso y desarrollo o dejarán de ser ignorantes, su inclusión social debe hacerse de manera sistemática e integral, no sólo deben aplicarse medidas de compensación o asistenciales, deben ser medidas que sean capaces de desarrollar habilidades que les permitan gestionar de mejor manera insumos económicos, emocionales, intelectuales, etcétera, así también, es necesario dar observancia de cumplimiento de tales oportunidades, brindar un acompañamiento a largo plazo, llámese Estado, autoridades educativas, escuela, instituciones sociales entre otros. Debemos comprometernos a ser verdaderos motores de cambio, haciendo de su vida de precariedad, una vida de posibilidades.

Referencias bibliográficas

- De Asís, R. (2001). *Sobre el concepto y el fundamento de los derechos: una aproximación dualista*. España, Madrid: Ediciones Dykinson. Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?id=Yd8pQUzPsx0C&pg=PA32&lpg=PA32&dq=capacidad+de+elecci%C3%B3n+concepto&source=bl&ots=Q-tgmiwcv&sig=8eTuXudgLb4ZSjqcpZrnaxYQma8&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiVmpO54JXVAhXIOiYKHSxHCrYQ6AEIYjAJ#v=onepage&q=capacidad%20de%20elecci0>.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. España, Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Gobierno de México. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf.
- Gobierno de México. (2004). *La Ley General de Desarrollo Social CONEVAL*. Honorable Congreso de la Unión. Obtenido de http://www.coneval.org.mx/rw/resource/coneval/eval_mon/1699.pdf.
- Gobierno de México. (2014). *Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Honorable Congreso de la Unión. Obtenido de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_230617.pdf.
- González, L. (s.f.). *Orientaciones de lectura sobre vulnerabilidad social*. Obtenido de https://www.academia.edu/7104076/Orientaciones_de_lectura_sobre_vulnerabilidad_social?auto=download.
- Kaztman, R. y Filgueira, C. (1999). *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades*. Obtenido de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/10816/LC-R176.pdf>.
- López, S. F. (s.f.). *Bienestar y protección infantil*. Obtenido de http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/necesidades_infantiles.pdf.
- OMS (2017). Organización Mundial de la Salud. Obtenido el 4 de Junio de <http://www.who.int/topics/nutrition/es/>.
- ONU (1994). *Informe de la conferencia Internacional sobre la población y el desarrollo*. El Cairo. Obtenido de: https://www.unfpa.org/sites/default/files/event-pdf/icpd_spa_2.pdf.
- Reimers, F. (2000). "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 30 (2), 11-42. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27030202.pdf>.
- Sen, A. (1992). "Sobre conceptos y medidas de pobreza". *Comercio Exterior*, 42 (4), 1-13 Obtenido de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/sobre-conceptos-y-medidas-de-pobreza.pdf>.
- Valdés, D. (2012). "El bienestar social como responsabilidad del Estado". *Revistas constitucionales UNAM – RBDC* 1 (19), 95-108. Obtenido de <http://www.revistasconstitucionales.unam.mx/pdf/3/art/art3.pdf>.

Políticas públicas para educação e formação de professores: uma possível contextualização a partir da realidade brasileira

Elisabete Andrade

Introdução: Movimento de globalização e as políticas educacionais

Na modernidade, o conceito de política assume um caráter de unicidade ligado às atividades do Estado capitalista e, em consequência, articula-se também à legitimidade do poder de Estado nas ações de governo, ou seja, na tarefa de planejar, decidir, proibir, intervir, legislar e organizar a *res pública* (Santiago e Callai, 2014). A política, como forma de organização do Estado, tem um papel condutor, normatizador e regulador que visa o bem-estar social de todas as pessoas que constituem a *polis*. Em uma concepção platônica é uma arte que não pode ser exercida por qualquer pessoa.

Primar pelo direito e acesso aos bens culturais, possibilitando o exercício da cidadania, é um dos principais papéis das políticas públicas. A política pública funciona primeiro no campo das idealizações, como um impulso necessário para que o direito à educação, ao lazer, à saúde, à segurança, à educação e à dignidade humana de modo global, possam ser deslocadas do campo das práticas não discursivas (teor da lei) e adentrar o campo das práticas discursivas (lei tornada ação).

No que diz respeito à educação, as políticas públicas têm atuado de forma pontual na tentativa de atingir um maior número de instituições e, assim, manter o controle dos processos edu-

cacionais, tendo em vista a busca de um padrão de pessoa e de sociedade. É neste sentido que o processo de globalização, desde o final do século XX, juntamente com o processo de expansão das novas tecnologias da informação, vem atuando mundialmente de forma paradoxal.

Paradoxal porque, ao mesmo tempo em que alargam possibilidades de diálogos entre gerações, comunidades e culturas, também contribuem para a intensificação dos processos de exclusão social mediante a transmissão da falsa ideia de que o acesso tanto à informação quanto ao conhecimento e aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade, é possibilitado a todas as pessoas. Segundo Santos (2010, p. 18), “este é o mundo tal como nos fazem crer: a globalização como fábula”.

Referindo-se ao processo de globalização como fábula, Santos (2010) destaca alguns mitos que constituem este processo, como, por exemplo, a propagação da “morte do Estado”, a “humanidade desterritorializada”, “o espaço e tempo contraídos”. Para Santos (2010):

[...] sem estas fábulas e mitos, este período histórico não existiria como é. Também não seria possível a violência do dinheiro. Este só se torna violento e tirânico porque é servido à violência da informação. Esta se prevalece do fato de que, no fim do século XX, a linguagem ganha autonomia, constituindo sua própria lei. Isso facilita a entronização de um subsistema ideológico, sem o qual a globalização, em sua forma atual, não se explicaria (p. 43).

Esta ideia de “morte do Estado” (Santos, 2010, p. 42) é propagada pelo neoliberalismo, porém, na realidade, o Estado é fortalecido para atender aos interesses econômicos forjados pela ordem hegemônica e é diminuído para atender às demandas sociais. Os defensores do Estado mínimo pretendem a hegemonia da esfera do mercado sobre a esfera política. Somente o mercado, a liberdade econômica, a desregulamentação da economia, a livre-competição e a liberdade individual, são capazes de gerar desenvolvimento e, conseqüentemente, bem-estar social. As experiências neoliberais postas em prática desde a década de 80 são provas concretas

deste movimento neoliberal. O que observamos é a sociedade sendo governada pelo fundamentalismo econômico e a consequente concentração das riquezas e das decisões; o aprofundamento das desigualdades sociais; as crises periódicas (a mexicana, a asiática, a americana, a europeia, a brasileira) assolando diversas regiões do planeta e, nos momentos de crise, os apologistas do mercado não se constroem e apelam ao Estado e, conseqüentemente, a toda a sociedade, para saldar os custos das apostas do mercado (Andrade *et al.*, 2013).

A *fábula* é contraposta pelas evidências reveladas pela *perversidade* da globalização (Santos, 2010). A falsa imagem de mundo ideal, melhor para todos, é posta à prova quando se percebe que a exclusão vem aumentando, a fome ainda é de fato um grande problema, o preconceito de todas as ordens ainda prevalece, e a educação, mesmo que esteja mais acessível a todas as pessoas, ainda não alcança a qualidade do ensino desejada. A globalização é perversa justamente por transmitir às pessoas uma falsa imagem de superação das dificuldades, uma falsa imagem de que a informação de acesso fácil é sinônimo de conhecimento, como se este acesso garantisse a possibilidade de se incluir no sistema político, econômico, social, educacional, que ainda é amplamente excludente e conservador (Andrade *et al.*, 2013).

O processo de globalização atravessa fronteiras territoriais e cria a necessidade de que todos os países atinjam patamares desejados no global. Neste sentido é que o Estado não morre; ele responde ao processo de globalização por meio de processos de internacionalização das políticas. Diante desta exigência, a educação é posta em questão e passa a ser vista como um dos principais focos dos investimentos públicos visando à elevação dos índices de desenvolvimento humano, o que, conseqüentemente, afeta o desenvolvimento global do país e seu *status* socioeconômico junto aos organismos internacionais. Todo este processo de investimento e de formulação e reformulação constante das políticas públicas para a educação foi fundamental para garantir a universalização da oferta da educação, porém a emergência da atualidade é garantir a qualidade dos processos de ensinar e de aprender em todos os níveis e modalidades de ensino. Questão relevante é a de que:

Inseridas na racionalidade técnica da globalização neoliberal, todavia, políticas, muitas vezes, apresentam-se às instituições de ensino numa perspectiva instrumental e pragmática, na qual as normas são apreendidas em seu aspecto funcional e burocrático, em que se busca a mera compreensão do “como fazer” para dar conta do controle exercido pelo governo. Desse modo, as mudanças curriculares ocorrem apenas na dimensão estrutural, com a introdução/exclusão de disciplinas e áreas de conhecimento, aumento ou redução de tempos e inclusão de aparatos tecnológicos, sem vislumbrar, nessa reestruturação, um projeto voltado para a emancipação dos sujeitos que educam e/ou para promover mudanças sociais significativas (Santiago e Callai, 2014, p. 19-20).

Neste contexto, as políticas educativas acabam sendo introduzidas de forma verticalizada, sendo compreendidas, do ponto de vista burocrático, como regras que devem ser cumpridas. “Daí porque, na opinião de alguns analistas sociais, vivemos um tempo de inércia e estagnação nos projetos de transformação social” (Santiago e Callai, 2014, p. 20); o que pode parecer contraditório, porque a globalização, com todas as mudanças econômicas, sociais, culturais, políticas, educacionais que tem sugerido, acaba por possibilitar também a abertura para diálogos interativos, contudo é necessário buscar o equilíbrio e a articulação entre os espaços local e global, desenvolvendo, assim, uma relação horizontalizada. Conforme Santos, “uma outra globalização” é possível.

[P]odemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana. as bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. é nessas bases técnicas que o grande capital se apóia para construir a globalização perversa. mas, essas mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postas a serviço de outros fundamentos sociais e políticos (2010, p. 20).

Os problemas da atualidade são bastante preocupantes e o movimento de mudança, por maior que seja, é mínimo diante do que precisa realmente acontecer. Desta forma, acreditar que pela

educação é possível um mundo melhor é considerar que a diversidade de toda ordem seja respeitada, que outras formas de relações se constituam de maneira mais justa e que as leis de mercado não se sobreponham aos direitos humanos (Andrade *et al.*, 2013).

Todo este processo de transformação social gerado pelo fenômeno da globalização interfere no contexto das políticas educativas, especialmente aquelas direcionadas aos processos de formação de professores/as, inicial ou continuada. A partir da década de 80 e, especialmente, na de 90, algumas proposições relativas à formação inicial e continuada de professores ganharam repercussão internacional e influenciaram as políticas de formação em vários países da Europa e da América. Esse movimento iniciou-se quando vários segmentos da sociedade começaram a manifestar insatisfação e preocupação com a qualidade da educação. Textos oficiais e acadêmicos (Dussel, 2006; Fanfani, 2007; Gatti, Barreto e André, 2011; Imbernón, 2009; Tedesco e Fanfani, 2004) destacam que a crise da escola e as novas demandas decorrentes das transformações sociais têm assumido lugares de destaque, evidenciando os reflexos das mudanças da sociedade globalizada sobre o trabalho dos professores (Davis *et al.*, 2011).

De modo geral, as políticas educacionais têm como ponto de partida a necessidade de melhorar a formação dos professores e dos formadores de professores, os quais são considerados atores fundamentais na estratégia global da construção da sociedade do conhecimento em um contexto de mudanças e novas demandas (Davis *et al.*, 2011). Tais estratégias globais se articulam aos interesses nacionais que, em termos de políticas públicas, estabelecem alguns regramentos que estruturam os sistemas de ensino. Neste sentido, “a formação social nacional funciona, pois, como uma mediação entre o mundo e a região, o lugar: Ela é, também, mediadora, entre o mundo e o território” (Santos, 1996, p. 270).

A discussão aqui proposta tem como ponto de partida a contextualização da realidade brasileira, porém, entendemos que tal contexto tem respondido a uma ordem maior que tem caracterizado o pensamento e as práticas políticas e âmbito mundial. A seguir buscamos entender como este processo de globalização/inter-

nacionalização afetam as políticas públicas educativas e, em especial, a formação de professores.

Processo de internacionalização das políticas públicas para a educação e formação de professores

Percorrer o caminho das políticas públicas para a formação de professores não apenas no Brasil, mas em escala mundial, sugere, num primeiro momento, que se reflita sobre como os organismos internacionais vêm atuando na formulação e reformulação de metas para o desenvolvimento da educação em países classificados pelo Fundo Monetário Internacional – FMI – como emergentes ou países em desenvolvimento.

Neste caso, é importante ponderar que os investimentos em educação e em formação de professores acabam por ter um viés orientado à necessidade de desenvolvimento econômico, considerando que aspectos como a elevação dos níveis de escolarização, bem como a qualificação dos processos de formação de professores, têm impactos significativos nas condições de empregabilidade dos cidadãos, o que, conseqüentemente, pode aumentar a capacidade de consumo das pessoas, sugerindo uma possível estabilidade econômica ao país.

Assistimos, de acordo com Libâneo (2013), a um processo de “internacionalização das políticas educacionais”.

Compreende-se por internacionalização dos processos e ações relacionados com influências de organismos internacionais multilaterais sobre sistemas educacionais de países credores desses organismos. Trata-se de um fenômeno típico da globalização econômica e política em que agências de controle monetário, comercial e creditício em nível mundial, ligadas às nações mais ricas, definem um conjunto de princípios, regras e procedimentos ligados à governança pública destinados a articular empréstimos com formas de monitoramento e controle de programas de financiamento em relação a países tomadores desses empréstimos (p. 49).

Na década de 90 a reforma educacional dispara no Brasil, a qual estava em consonância com as agências internacionais, parti-

cularmente as da América Latina e do Caribe. Praticamente todos os setores da educação foram atingidos: a gestão dos sistemas de ensino, os currículos, os livros didáticos, a avaliação em larga escala, a formação docente, a legislação da área (Shiroma *et al.*, 2002). Conforme apontado no estudo realizado por Evangelista (2013), neste período, a década de 90, ocorreu a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (Organização..., 1990), que deu lugar ao Plano Decenal de Educação Para Todos (Brasil, 1993), o qual “disseminava a ideia de que a universalização da educação básica era condição para superar as desigualdades econômico-sociais, procurava recuperar a harmonia entre economia e educação” (Evangelista, 2013, p. 19).

Este ideário foi realizado pelo governo Fernando Henrique Cardoso – FHC – do qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) são expoentes (Shiroma *et al.*, 2002). De acordo com a análise de Evangelista (2013, p. 19), “o Governo Lula não se afastou dessa lógica, ao contrário, fê-la recrudescer e mesmo renovou-a com programas ainda mais afeitos à sustentação das relações capitalistas de produção”.

A pobreza passa a ser inviável para o crescimento sustentável do país. Atualmente o slogan do governo brasileiro: “País Rico é País sem Pobreza”, criado em 2011, continua operando com o intuito de diminuir os índices de desigualdades que assolam o Brasil, por isso tem investido fortemente em políticas educacionais e políticas sociais, estas tendo como base a criação de programas que abrangem áreas sociais, educacionais, de saúde, como também políticas habitacionais.

Para Libâneo (2013a), no caso de países em desenvolvimento ou emergentes, o que é o caso do Brasil, tais programas estão ligados hoje às políticas sociais, de educação, de saúde, de segurança, como, por exemplo, o Programa Mais Educação (Brasil, 2014b), o aumento de parcerias público-privadas (Prouni) (Brasil, 2014e) e o Programa Bolsa Família (Brasil, 2014c). Há também os programas que contemplam a formação continuada de professores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2013), e o recente Pacto Nacional pelo Fortalecimento do En-

sino Médio – PNEM (Brasil, 2010a). Na compreensão de Libâneo (2013a, p. 49), “ao monitorar e regular estes países, os organismos internacionais multilaterais¹ intervêm na formulação e execução das políticas públicas, ainda que os governos tenham alguma margem de atuação para redefini-las em razão de peculiaridades nacionais”.

Mais especificamente no campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como programas, projetos de lei, etc. (Libâneo, 2013a, p. 50).

Além da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien (1990), que ainda é o documento referência para as políticas educacionais dos países pobres, seguiram-se a ela a Conferência da Cúpula de Nova Delhi, Índia (1993), e a Cúpula Mundial de Educação para Todos, Dakar (2000). Os documentos originados dessas conferências, assinados pelos países membros, e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial, vêm servindo de referência às políticas educacionais do Brasil: Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), Plano Nacional de Educação (2001-2010), Plano Nacional de Educação (2011-2020), LDB e outras diretrizes para educação do governo FHC e, em sequência, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e outros instrumentos legais e organizativos do governo Lula, que continuam em vigor até o presente momento numa infinidade de ações socioedu-

¹ Podem ser citados entre os organismos internacionais multilaterais: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Há também organismos regionais como Organização dos Estados Americanos (OEA), Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (Nafta), Mercosul, Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal), entre muitos outros, bem como uma variedade de Organizações Não Governamentais internacionais e Nacionais (LIBÂNEO, 2013a, p. 49).

cativas instituídas com a gestão do ministro Haddad e mantidas pela atual gestão do Ministério da Educação. No Brasil, as orientações internacionais são assumidas pelo Movimento Todos pela Educação (Shiroma *et al.*, 2011).

Ao final da década de 90 o Banco Mundial publicou *Education Sector Strategy*. Seus objetivos eram os do *Education For All* (EFA), “Educação para Todos no Brasil” (EPT). A qualidade do ensino e a melhoria da aprendizagem começaram a ser referidas com mais força. Outro documento, intitulado *Banco Mundial: consultas sobre a nova estratégia da educação 2020*, no qual se avaliam as estratégias de 2000 e 2005 e colocam em discussão as para 2020, o Banco sintetiza suas diretrizes para 2000 da seguinte forma: investimento na “educação para todos” e na “qualidade do ensino”. Em 2005 o Banco manteve a diretriz “educação para todos”. A estratégia do ano de 2005 chamou atenção não pela manutenção da política de “educação para todos”, mas pelo deslocamento verificado em termos de concepção por sua vinculação explícita a uma perspectiva política nacional (Evangelista, 2013).

O documento *Educação para Todos: avaliação da década* (Brasil, 2000), publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresenta uma síntese dos objetivos traçados na década de 90 e das conquistas alcançadas pelo Brasil no decorrer deste período, considerado a “década da educação”. No que se refere ao “pacto nacional”, as análises apresentadas neste relatório do Inep são otimistas ao afirmar que:

Nesse contexto, o Brasil está bem situado. Quatro programas brasileiros são ilustração perfeita desse pacto nacional em construção. O primeiro é a política educacional de toda criança na escola, exemplo de processo bem sucedido de mobilização social e política para a educação. Tivemos várias ocasiões de constatar esse nível de mobilização popular. O *Seminário Sul-Regional de Mobilização Social e Política de Educação para Todos*, organizado em setembro de 1998, foi um desses momentos. Ao incentivarmos a troca de experiências entre Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, México, Paraguai e Uruguai, ficou evidente para a Unesco que a experiência do Brasil segue de modo claro as estratégias

programadas para a educação para todos. Por outro lado, sendo contextos diferentes, os outros países estão, em geral, fortemente vinculados a sistemas de estruturas tradicionais de educação, de exclusiva responsabilidade dos governos (Brasil, 2000, p. 22).

Entre outras temáticas abordadas nesta análise, o documento apresenta todo um histórico de ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação em colaboração com organismos nacionais por meio de parcerias público-privadas, aliado também aos organismos internacionais, como Unicef,² Unesco,³ Banco Mundial, PNUD,⁴ FNUAP,⁵ Undime⁶ e Consed,⁷ e destaca alguns mecanismos de indução para a criança frequentar e permanecer na escola, como o *Programa de Garantia de Renda Mínima*:

O programa representa um passo significativo na busca de maior justiça e equidade social. Seu aspecto inovador é a aliança estreita com a política educacional, onde a contrapartida é claramente exigida, e a manutenção da criança na escola com sucesso. É um programa que, além de contribuir de forma marcante para a diminuição da evasão e repetência, proporciona às famílias melhoria das condições de vida ao mesmo tempo em que valoriza seu papel no desempenho escolar das crianças (Brasil, 2000, p. 23).

Este programa representa a concretização das metas instituídos pelos organismos internacionais e assumidas pelos países emergentes como prioridade a partir da década de 90, assim como o *Programa Alfabetização Solidária*:

Trata-se de uma iniciativa que estimula e consolida parcerias importantes e inovadoras no combate ao analfabetismo jovem e adulto, dando à universidade o terreno para uma ex-

² Fundo das Nações Unidas para a Infância.

³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁴ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

⁵ Fundo das Nações Unidas para a População.

⁶ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

⁷ Conselho Nacional de Secretários da Educação.

periência rara de solidariedade e envolvimento com o processo de desenvolvimento da educação no Brasil. O modo como soube maximizar recursos humanos, materiais e financeiros merece destaque sempre que falamos sobre educação para todos. É a verdadeira inclusão dos excluídos que nos permite citar como exemplo o esforço do Ministério da Educação, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e a Unesco, para combater o analfabetismo jovem e adulto nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) (Brasil, 2000, p. 23).

Há também o *Programa do Serviço Social da Indústria (Sesi) de educação para jovens e adultos*, “que objetiva melhorar o nível educacional de um milhão de trabalhadores. O êxito e a repercussão obtidos no primeiro ano de implementação permitiu ampliar a meta para três milhões de pessoas até o ano 2002” (Brasil, 2000, p. 24). E acrescenta, ainda, os avanços dos passos dados no processo de descentralização e desconcentração de decisões no que toca à introdução de políticas reguladoras e harmonizadoras da educação no Brasil. O papel de órgãos como o Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (Undime) na concretização das metas incessantemente buscadas pelo Ministério da Educação, é de extrema importância e pertinência no contexto das estratégias em que estamos empenhados (Brasil, 2000).

Estes são alguns exemplos que materializam as iniciativas das políticas públicas para a educação no Brasil, demonstrando também que o país vem cumprindo com as metas estabelecidas em parceria com os organismos internacionais. O próprio Banco Mundial considera que o Brasil viveu uma “revolução na educação” nos governos FHC e Lula, avançando em muitos aspectos, entre os quais cita: “a cobertura universal”; “o progresso notável no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes” (Pisa), da “Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico” (OCDE); “liderança global em avaliação da aprendizagem estudantil e do monitoramento do desempenho educacional pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (Ideb); “assunção pelo governo federal de

funções não cumpridas antes”; financiamento equilibrado via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundef), depois Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb); “atenção às famílias pobres pelo Bolsa Escola, depois Bolsa Família, e o Programa Mais Educação”; “promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996”, “diretrizes curriculares nacionais”; “implementação do planejamento estratégico nas administrações estaduais e municipais de educação com o Plano de Ações Articuladas (PAR); “a redução da pobreza e da desigualdade social (Banco Mundial, 2010).

No documento publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep – o representante da Unesco⁸ no Brasil no ano de 2000 analisa o andamento das políticas educacionais brasileiras e afirma:

Criticamos quase tudo sem reconhecer as coisas positivas que conquistamos. Acredito ser positivo discutir o que não conseguimos, mas parece ser negativo não sentar primeiro e dizer: isto é o que conseguimos. O que conseguimos no caso do sistema educacional brasileiro é incrivelmente importante. Um programa de tantos anos, que se origina da proposta de educação para todos em Jomtien, hoje é uma clara realidade para a Unesco no Brasil (Brasil, UNESCO, 2000, p. 17).

Como é possível perceber por meio dos estudos apresentados, desde a década de 90 muitas foram as iniciativas governamentais em prol do desenvolvimento da educação, estas embasadas por experiências e diretrizes internacionais amparadas pelos organismos supramencionados, sendo possível perceber também a ligação que há entre as políticas sociais e as políticas educacionais. É preciso reconhecer a dedicação que foi e que ainda está sendo feita, e reconhecer também os avanços significativos que, em termos de políticas públicas, temos atingido nas áreas sociais e educacionais. No que diz respeito às metas, temos cumprido com todo o

8 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

zelo, como assinalou a análise otimista de Werthein (2000) – “isto é o que conseguimos” –, e, com toda certeza, não foi pouco.

É importante considerar que “os sucessivos relatórios do Banco Mundial vêm associando as políticas educacionais ao combate à pobreza [...]. Trata-se claramente de planejar políticas sociais para instrumentalizar a política econômica” (Libâneo, 2013, p. 51). Este objetivo é claramente explicitado nos documentos e nos relatórios redigidos pelo Banco Mundial bem como nos relatórios brasileiros encaminhados às instâncias reguladoras, conforme destaca o relatório organizado pelo Inep:

O compromisso global firmado na *Declaração dos Direitos Humanos*, de 1984, adquiriu maior permanência e especificidade durante os anos 90. Foi ainda largamente reafirmado ao longo de diferentes planos de ação e declarações adotados nas principais conferências mundiais, realizadas na década de 90. A erradicação da pobreza em todas as suas manifestações tornou-se mais do que um imperativo moral: é um compromisso de solidariedade humana, um imperativo econômico para a prosperidade global. A educação foi conclamada, de modo cada vez mais vigoroso, a tornar-se universal, de qualidade e ao longo da vida (Brasil, 2000, p. 22).

Os documentos expressam “a constituição de uma política compensatória para proteção dos pobres uma vez que mantidos nessa condição não poderiam ajustar-se aos padrões do desenvolvimento econômico, cumpre assim um papel de integração social” (Libâneo, 2013, p. 52). Esta análise sugere pensar na hipótese de que as políticas educacionais vem operando numa lógica de “prestação de serviços” (Costa, 2014), baseada no que Libâneo (2013a) denomina de “políticas compensatórias” e de “integração social”. “Prestação de serviços” no sentido de que acaba por reproduzir algumas “fórmulas de formação” (Costa, 2014) expressas a partir de metas estabelecidas pelo Ministério da Educação em consonância com as exigências preconizadas pelos organismos internacionais.

Organizada desta forma, a partir de princípios ancorados numa perspectiva de desenvolvimento econômico,⁹ a educação parece passar a ser concebida como meio para combater a pobreza, e este intuito de “combate a pobreza” tem como premissa a formação de possíveis consumidores dos artefatos produzidos por uma cultura que admite aos pobres uma formação mínima, o suficiente para garantir as condições básicas de sobrevivência social. Não desconsidera-se a importância de garantir que todas as pessoas tenham acesso às condições dignas de vida em sociedade. Este aspecto é visto como prioritário, e reflete as proposições da Constituição Federal (1988); por isso os programas sociais são ampliados e passam a ser entendidos como “ações afirmativas”.

As “ações afirmativas” podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (Gomes, 2001, p. 39-40).

Entre as “Metas de Desenvolvimento do Milênio (Brasil, 2000), destaca-se aquelas que estão relacionadas às políticas sociais, educacionais e ao desenvolvimento econômico: “Erradicar a pobreza extrema e a fome. Alcançar a educação primária universal. Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento” (Brasil, 2000). Nota-se que a sequência de programas sociais e educacionais supracitados, entre outros que constituem as políticas públicas em âmbito federal, estadual e municipal, têm como premissa o cumprimento destas metas. A “parceria global para o desenvolvimento”, por exemplo, se materializa a partir das políticas

⁹ Estão disponíveis vários estudos apresentando e discutindo a lógica das relações entre pobreza, desenvolvimento econômico e escola. Entre eles destaca-se: Libâneo (2013a), Evangelista e Shiroma (2004, 2006), Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009), Garcia e Campos (2011), Freitas (2011), Bueno e Figueiredo (2012), Evangelista e Leher (2012), entre outros.

de internacionalização destacadas por Libâneo (2013) e Evangelista (2013).

Um dos efeitos desse processo é a chamada “virada assistencialista da escola” (Libâneo, 2013, p. 68) e, porque não dizer, da formação de professores/as, mediante a qual sofremos com seu afastamento das tarefas ligadas à apropriação do conhecimento histórico-científico e sua aproximação perigosa do abismo das propostas assistencialistas, a exemplo do Bolsa Família¹⁰ e do Programa Mais Educação¹¹ (Evangelista, 2013). “O nuclear da escola não é o acolhimento social, embora tenhamos o dever de acolher nossos alunos, o centro da escola é o conhecimento” [...] (Libâneo, 2013, p. 68). Assim, chama-se atenção à necessidade de cuidado imprescindível à função que a escola vem assumindo e desempenhando ao longo dos tempos, quando preconiza o “acolhimento social”, invertendo um pouco a lógica que lhe é atribuída como espaço-tempo de sistematização dos conhecimentos produzidos historicamen-

¹⁰ A gestão do programa instituído pela [Lei 10.836/2004](#) e regulamentado pelo [Decreto nº 5.209/2004](#), é descentralizada e compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. Os entes federados trabalham em conjunto para aperfeiçoar, ampliar e fiscalizar a execução. O programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70,00 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. O Bolsa Família possui três eixos principais: a transferência de renda promove o alívio imediato da pobreza; as condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social; e as ações e programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade (Brasil, 2004).

¹¹ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (Brasil, 2014b).

te pela humanidade. Este processo pode reduzir a qualidade do ensino e da formação dos cidadãos.

A valorização da formação cultural e científica, vale dizer, dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, valores), não pode ser feita em detrimento do acolhimento social e cultural. Nós professores temos sim que acolher a diferença, propiciar o compartilhamento de diferentes culturas, diferentes valores, cultivar o respeito à diversidade cultural, étnica, de gênero, sexuais, religiosas. No entanto, é preciso uma resposta dos pedagogos para superar a tensão entre exigência democrática de formação cultural e científica para todos e, ao mesmo tempo, do acolhimento à diversidade social e cultural (Libâneo, 2013, p. 68).

No que diz respeito à especificidade da temática deste trabalho –a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores/as–, entendo que estes programas podem estar sendo geridos pelas instâncias que organizam o ensino no Brasil, com base nestes mesmos critérios de “compensação” e de “instrumentalização”, por serem administradas por políticas oriundas deste processo de internacionalização das políticas educacionais, tendo metas a cumprir, em espaços-tempos muitas vezes determinados, admitindo a possibilidade de desenvolvimento de práticas formativas que toleram, com frequência, o domínio de conhecimentos básicos, destituindo-se desta formação a necessidade de maior complexidade científica e cultural.

De acordo com Gatti *et al.* (2011, p. 13), “o olhar sobre as políticas implica pensar em um marco de governo, ou de governos que se sucedem em uma sociedade, e não as tratando como programas esparsos ou de forma genérica, sem ancoragem”. As autoras citam Tedesco (2010, p. 20), assegurando que as políticas relativas aos docentes requerem pensar em “governos da educação”. Há, então, duas vertentes analíticas a considerar na discussão de um governo da educação: o cenário sociocultural mais amplo, em que nos movemos na sociedade globalizada, e as políticas para educação e para os docentes, em particular, colocadas pelos diferentes níveis de gestão educacional no Brasil (Gatti *et al.*, p. 14).

Considerando as duas vertentes abordadas por Gatti, Barreto e André (2011), a que diz respeito à sociedade globalizada pode estar relacionada a este movimento de internacionalização das políticas educacionais tratadas com Libâneo (2013) e Evangelista (2013). Estas exigências, bem como este processo de internacionalização, têm relação com as exigências geradas pelo processo de globalização, não apenas da economia, mas da política, da educação, etc. Tais movimentos, que são globais e locais, interferem no processo de gestão da educação e nas políticas públicas privilegiadas não apenas no Brasil, mas no mundo.

No caso do Brasil, fazem parte também da lei estabelecida a partir da Constituição Federal (1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (artigo 205) (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) ao estabelecer que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (artigo 1º) (Brasil, 1996). E, ainda, quando regulamenta que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (artigo 4º) (Brasil, 1996), atendendo a “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (artigo 4º, Inciso IX) (Brasil, 1996).

De acordo com o que prevê a legislação, a Educação Básica é universal e obrigatória a todas as crianças. Este fato se consolidou, considerando que antes destas regulamentações a educação pública ficava restrita a uma pequena parcela da população. Atualmente assistimos ao processo de universalização da educação, não apenas da escolarização básica, mas também superior, o que significa um avanço educacional, social e cultural importante para o desenvolvimento das pessoas e, conseqüentemente, do país.

Esta qualidade do ensino ainda não universalizada passa também pelos processos de formação. A formação inicial tem se mostrado frágil e a formação continuada passa a assumir a responsabilidade de reverter esta realidade. A formação continuada de professores, no entanto, deveria ter o papel de realimentar os professores. Realimentar não apenas no que se refere a metodologias, conceitos, formas, mas a sentido, à vida, a desejo. O mundo atual sofre transformações num curto espaço de tempo e apresenta mudanças para as quais os professores precisam construir o seu entendimento e o processo formativo inicial e continuado pode potencializar este processo.

Considerações finais: implicações, práticas ou recomendações

Como é possível perceber a partir do cenário apresentado, o século XX foi pródigo em mudanças que alcançaram todas as esferas da vida humana, desenhadas sob a lógica do mercado e induzindo a formulação da política educacional. Exemplo desta influência é o processo de internacionalização da educação que, cada vez mais, ganha contornos definidos numa agenda global, impactando as políticas de educação, na contramão da democratização dos processos. Este movimento, também chamado de globalização das políticas educacionais, insere-se numa dinâmica de expansão da produção e do mercado mundial capitalista, o que é muito bem explicitado por Libâneo (2013) quando concebe a internacionalização das políticas educacionais como um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipo monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento.

Tal interferência produz o fenômeno de homogeneização das políticas educacionais, restringindo a soberania dos países às decisões tomadas no âmbito externo, na maioria das vezes sob a égide dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que são os financiadores dos programas educativos em escala mundial.

Sob este contexto, a sociedade contemporânea transforma-se e influencia as políticas educacionais de maneira insofismável. Tributária da globalização hegemônica, amplia a financeirização da economia enquanto modelo socioeconômico e cultural, cuja agenda determina novos sentidos à cultura e à educação, alçando-as à condição de produtos e/ou mercadorias. Desta forma, a educação, enquanto direito, bem público e comum, passa a estar articulada à ordem econômica, assumindo a condição de mercadoria, cujo compromisso maior está no lucro de quem a gerencia. O incremento da globalização econômica, política e cultural exerce impactos significativos sobre a internacionalização da educação e provoca o surgimento de movimentos que delineiam um ambiente acadêmico distinto, como o incremento da mobilidade estudantil, o crescimento do ensino a distância, a consolidação da dimensão internacional das atividades de ensino e pesquisa e o surgimento de padrões internacionais de currículos, de modos de formar docentes e desenvolver profissionais ancorados nesta lógica.

A partir do percurso aqui problematizado entendemos que processo de internacionalização/globalização interfere não apenas na educação, mas nas diversas instâncias – administrativas, políticas, econômicas, sociais – que sustentam o país ou os países. No que se refere especificamente à educação e a formação de professores, ressaltamos o seu papel preponderante, considerando sua potencialidade para criar outras formas de compreender e de se relacionar com o mundo. É neste sentido que a formação de professores, inicial e continuada, tem de ser tratada com a seriedade que lhe é peculiar. É a partir dela que podem surgir movimentos de resistências ao status social instalado, este que tem reforçado em escala mundial a tendência à manutenção desse processo de mercantilização da educação e da formação docente.

Tendo presente a possibilidade de superar o pensamento único e construir uma consciência universal, fica claro que, ao mesmo tempo em que se deve construir um novo discurso, deve-se, no mundo empírico, produzir ações que se constituam em caminhos alternativos (Santiago e Callai, 2014, p. 26). Para o enfrentamento da hegemonia não nos basta novos conhecimentos, oferecidos como saídas emergenciais de crises momentâneas; preci-

samos, alerta Santos (2007, p. 20), “um novo modo de produzir conhecimentos”. Não nos bastam alternativas simplesmente, mas “um pensamento alternativo às alternativas”.

Referências

- Andrade, E., Borgmann, M. e Rodrigues, J. (2013). “Entre a cegueira e a lucidez: a educação como possibilidade de emancipação social”. In: Andrade, E., Andrioli, L. Â. e Frantz, W. (Org.). *Educação no Contexto da Globalização: reflexões a partir de diferente olhares*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília: MEC.
- Brasil. Câmara dos Deputados. (2017). *Projeto de Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: jul. 2017.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília, DF: MEC; Inep, 2000. Disponível em: <http://www.prismaedu.com/campus_vir-tual/textos/1305_educ_para_todos.pdf>. Acesso em: ago. 2017.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb*. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/confe-rencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- Ministério da Educação (2017). *Conferência Nacional de Educação – Conae*. Brasília, DF, 2010c. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/docu-metos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- Ministério da Educação. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. (2017). Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – no fomento de programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 15 julh. 2017.
- Conferência Mundial de Educação para Todos. (1990). Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia.
- Dussel, I. (2006). “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”. In: *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Evangelista, O. (2013). “Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais”. In: Libâneo, J., Suanno, M. e Limonta, S. (Org.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped.

- Fanfani, E. (2007). "Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente". *Educação e sociedade*. V. 28, n. 99, pp. 335-354.
- Gatti, B., Barreto, E., e André, M. E. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2013). "Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas". In: Libâneo, J. C., Suanno, M. e Limonta, S. (Org.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped.
- Libâneo, J. C. . O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para ricos. Escola do acolhimento social para pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.
- Libâneo, J. C. . Didática na formação de professores: entre exigências democráticas de formação cultural e científica e as demandas das práticas socio-culturais. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, Marilza V. *Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar*. Porto Alegre: Sulina, 2013b.
- Madeira, A. I. (2008). Perspectivas actuais da Investigação em Educação Comparada: um olhar luso-brasileiro. In: Conferência de Abertura do 4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada PU-CRS-Porto Alegre.
- Organização das Nações Unidas. ONU. (2014). Economia mundial e perspectivas para 2014. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/>>. Acesso em: 16 maio 2014.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. UNESCO (2017). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. *Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e satisfação das necessidades básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direto-a-Educa/declaração-mundial-sobre-educação-para-todos.html>> . Acesso em: 10 ago. 2017.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. UNESCO. (2017). Relatório de monitoramento global. *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*. Relatório Conciso. Educação para Todos, Edições Unesco, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>> . Acesso em: ago. 2017.
- Portugal. Ministério da Educação (2005). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei nº 49/2005 de 30 de agosto de 2005.
- Portugal. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Regime Jurídico de Formação Contínua. Decreto-Lei nº 22/2014.
- Portugal. Ministério da Educação. Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. (2017). *Relatório de Atividades*. Portugal, 2006. Disponível em: <<http://www.ccpfc.uminho.pt/Default.aspx?tabindex=2&tabid=20&paged=50&lang=pt-PT>> . Acesso em: 10julh.. 2017.

- Portugal. Ministério da Educação. Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. (2004). *Relatório de Atividades*. Portugal: CCPFC, 2004.
- Portugal. Ministério da Educação. Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. (2017). *Relatório de Atividades*. Portugal, 2013. Disponível em: <<http://www.ccpfc.uminho.pt/Uploads/DocsCCPFC/2014/Relat%C3%B3rio%202013.pdf>>. Acesso em: 15 julh. 2017.
- Portugal. Ministério da Educação. Banco Central Europeu. (2017). *Por que aconteceu a crise?* Disponível em: <<https://www.ecb.europa.eu/euro/intro/html/map.pt.html>>. Acesso em: 16 maio 2014; <http://ec.europa.eu/economy_finance/crisis/indexen.htm>. Acesso em: 16 maio 2017.
- Portugal. Ministério da Educação. Brasil e Portugal. (2017). *Demografia de Portugal*. disponível em: <<http://brasilportugalcsi.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 16 maio 2017c.
- Santiago, A. R. e Callai, H. (2014). "O protagonismo social e a força do lugar nas políticas públicas de educação". In: Santiago, A. R. e Callai, H. (Org.). *Educação no contexto da globalização: reflexões a partir de diferentes olhares*. Vol. 2. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Santos, B. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- Santos, B.. (1996). *A natureza do espaço: razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.
- Santos, M. (2010). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Shiroma, E., Moraes, M. C. e Evangelista, O. (2002). *Política educacional: o que você precisa saber sobre*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Shiroma, E., Garcia, R. M. e Campos, R. (2011). "Conversão das *almas* pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação". In: Ball, S. e Mainardes, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Tedesco, J. C. e Fanfani, E. (2004). "Nuevos maestros para nuevos estudiantes". In: Pearlman, M (Org.). *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (67-96). Washington: Preal.

Formação continuada de professores: entre o senso comum, pacotes (de) formativos e a práxis pedagógica

Altair Alberto Fávero
Evandro Consálter
Carina Toniato

Introdução

A centralidade da discussão sobre a formação de professores, seja inicial ou continuada, tem levado muitos estudiosos e pesquisadores a se dedicar a tal problemática. As pesquisas, debates e reflexões produzidas nos colocam a par de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, as quais nos permitem uma certa aproximação dos processos pelos quais os educadores se constituem como profissionais, assim como nos permitem problematizar o processo de “educar o educador”. A busca por novos referenciais, capazes de orientar tal debate, ressaltam Fávero e Toniato (2011, p.163) “tem possibilitado, de certo modo, a compreensão da dinâmica do processo formativo docente, como constituição identitária que se dá ao longo da trajetória de vida”.

A necessidade de formar o professor que já está atuando começou a ganhar espaço nas discussões acadêmicas e institucionais, no Brasil, sobretudo a partir da década de 1970. Conforme Alferes e Mainardes (2011), entendia-se a importância dos programas de formação continuada de professores como forma de responder às demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente.

Já no final da década de 1980 e início dos anos 1990, uma nova modalidade formativa passou a integrar os discursos pedagógicos em relação à formação continuada do professor. Trata-se da formação do professor em serviço, ou seja, do entendimento de que os professores deveriam participar de forma ativa da construção coletiva do saber. Com esse entendimento, a formação continuada passaria a ser realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática. Essa nova visão sobre a formação continuada postulava que os “pacotes de treinamento” ou “encontros” dos quais os professores participavam não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino (Alferes e Mainardes, 2011).

Apesar desses novos olhares sobre a formação continuada de professores, Soares (2008) considera que a década de 1990, mesmo inserindo o professor nesse debate, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. Esse processo teria ocorrido em função de uma associação da reflexão sobre a prática às competências, visando a formação de um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado.

A partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, com a expansão do ensino superior e a democratização do acesso, sobretudo às licenciaturas em função da grande demanda de professores, tem início uma nova contextualização de eventos de formação continuada de professores. Evidencia-se que a concepção de “treino de destrezas e técnicas”, muito usado nas décadas anteriores, vai perdendo espaço para eventos formativos que entendem a aprendizagem contínua como um importante elemento para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo. Para Alferes e Mainardes (2008), essas mudanças no percurso histórico da formação continuada de professores no Brasil mostram que a concepção e as finalidades dessa modalidade formativa foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante relacionada ao contexto econômico, político e social do país.

Diante dessas transformações, começa a surgir uma gama muito diversificada de eventos tomados ou prescritos como sendo atividades de formação continuada de professores. Para Gat-

ti (2008) é complexo caracterizar formação contínua pela diversidade de objetivos, interesses, agentes envolvidos e riqueza de informações. Porém, a autora considera quase impossível encontrar aquele que a ache desnecessária. Existem, todavia, muitas práticas que são postas sob o grande guarda-chuva do termo formação continuada, em um momento restringindo-se o “significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério” e em outro momento sendo usado de forma “ampla e genérica”, sendo compreendido como ações que possam auxiliar o professor no seu desempenho profissional.

Formação continuada, formação em serviço, formação continuada em serviço são múltiplas definições que expressão os desafios que precisam ser enfrentados para articular processos eficientes e eficazes de formação a fim de articular um processo de qualidade educativa. Conforme ressaltam Sartori e Segat (2011, p.101), “para alcançar o intento de aprimorar a qualidade do ensino é necessário (re)pensar as diferentes maneiras de desenvolver atividades formativas para professores em exercício docente”. Não resta dúvida que as escolas e as universidades são o lócus apropriado para a formação continuada em serviço. No dizer de Carvalho (2006, p.17) “o diferencial para a educação de qualidade é a escola estar estruturada como um espaço de formação em que o professor não somente ensina, mas também aprende”.

Tem razão Mário Osório Marques (1990) quando ressalta que a formação do professor-educador está na ciência que faz no fazer-se educação, o que corresponde o compromisso e à complexa função da formação continuada, pois constitui uma profissão que exige um processo dinâmico de conhecimento. A formação continuada se torna requisito imprescindível para uma ação docente de qualidade. Por isso, para que os professores possam exercer a docências em diferentes áreas do conhecimento, modalidades e níveis de ensinam necessitam atualização permanente, especialmente quando sua atuação visa iniciar o educando num processo de agir de forma livre e autônoma. Mas de que forma é possível oportunizar um processo de formação continuada que seja consciente e coerente com os desafios que o professor precisa enfren-

tar em sua prática pedagógica? Existe concepções e formatos diferenciados de formação continuada?

Neste estudo, julgamos oportuno considerar três possibilidades de formação continuada, as quais embasaram a tese de doutorado do professor Elli Benincá. Segundo Benincá (2002), a formação continuada pode se processar sob três enfoques: o processo informal e espontâneo, a busca por cursos de formação continuada e o método da práxis pedagógica, caracterizado pela autoformação e formação coletiva. Trataremos de abordar cada uma dessas possibilidades, adotando-as como parâmetro para uma melhor compreensão da temática investigada e servindo de suporte para o nosso enfoque investigativo.

Como referencial teórico, entre os autores escolhidos para amparar o estudo, destacamos, sobretudo, Bachelard (1996; 2001) e Fávero e Tonieto (2010; 2011). Bachelard (1996), com sua pedagogia científica, nos oferece uma rica contribuição de como as práticas formativas do professor podem ser guiadas através de um processo responsável e consistente. Fávero e Tonieto (2010), por sua vez, compreendem o professor também como um ser inacabado, necessitando, portanto, estar em constante formação ou construção, pois nenhum processo formativo inicial consegue dar conta da complexidade da profissão. Dessa forma, os autores consideram a formação continuada como um processo necessário e de grande importância.

Entendemos que com a compreensão dessas possibilidades de formação, postas em dialogicidade com o referencial teórico, ao final do estudo, poderemos vislumbrar uma melhor análise dos rumos que as políticas de formação continuada de professores podem tomar. Passaremos, então a abordar esse processo formativo conforme os enfoques já mencionados, ou seja, a partir do processo informal e espontâneo, por meio de cursos e por meio da práxis pedagógica.

A formação continuada realizada a partir do processo informal e espontâneo

O processo informal e espontâneo constitui-se, sobretudo, do conhecimento advindo do senso comum. Por ser adquirido de forma

espontânea, o portador desse saber não percebe a necessidade de atualização através de cursos formais e, tão pouco, a necessidade de transformar-se. Em decorrência dessa percepção, Becker (1993) considera que pela ausência de reflexão epistemológica, o professor acaba assumindo as noções do senso comum. Sendo assim, o conhecimento é concebido como um ajuste ou uma adaptação. Essa concepção, afirma Becker (1993), é oriunda de uma vivência ou de uma experiência de vida.

Nesse sentido, há de se considerar também, que nessa perspectiva os conhecimentos relevantes e eficazes são os produzidos pelas grandes massas e também pela mídia. Assim, o profissional que busca orientação a partir dessa forma de conhecimento, corre o risco de ser um sujeito manipulado, distanciado do conhecimento científico e acadêmico. Sua atuação profissional contribui para a formação de uma sociedade voltada para o consumo, para o passivismo e para o mercado.

Em análise a essa categoria Fávero e Tonieto (2010) a consideram como um processo assistemático, ametódico, fragmentado e superficial, que faz parte da experiência cotidiana e prática dos sujeitos professores.

Esse processo é incorporado ao pensar e fazer espontâneos, por isso o sujeito não percebe a necessidade de atualização e transformação – o que ele sabe e incorpora do meio é suficiente para resolver os seus problemas práticos. Daí podermos dizer que nesse caso não se buscam espaços formais de formação e aprendizagem. O que é aprendido na informalidade é considerado suficiente e satisfatório. (Fávero e Tonieto, 2010, p. 68).

Esse modo de compreensão tem como princípio manter o mesmo sistema vigente, fazendo sempre adaptações visando usar o mínimo esforço possível para lidar com os fatos novos implicados pelas transformações. Um dos grandes chavões utilizados por profissionais que têm essa compreensão é a famosa frase: “sempre fiz assim e deu certo, então não vou mudar agora”. Tal concepção estampa bem o enfoque cognitivo dado por Gramsci (1989) na definição que faz sobre o conhecimento advindo do senso comum, o

qual é definido como um conhecimento evidente, que pensa o que existe tal como existe e cuja função é reconciliar a todo o custo a consciência comum consigo mesma. É, pois, um pensamento necessariamente conservador e fixista.

Em sua tese de doutorado, Benincá (2002) nos auxilia na compreensão desse enfoque cognitivo auferido por Gramsci ao conhecimento do senso comum. Afirma tratar-se de “uma visão de mundo construída com base nos sentidos práticos que o cotidiano cultural lhe oferece, os quais são evidentes na consciência do indivíduo e constituem um código de leitura sobre o mundo” (2002, p. 67). Imersos nessa visão restrita de mundo, Benincá (2002) considera que assim os indivíduos se sentem autônomos no seu agir, pois, a partir desse comportamento, realizam a sua subjetividade, mesmo sendo de maneira não consciente e limitada às dimensões culturais do seu mundo e do seu ponto de vista.

Quando esse ponto de vista passa a ser reproduzido, transformando-se em um discurso de opinião, tende a ser um pensamento isolado de sua adequada contextualização. Um discurso de opinião não passará de um discurso superficial. Apoiando-se nas ideias de Bachelard (2001), pode-se dizer que a opinião pensa mal, pois se atem a um “olhar de superfície”. Ao designar os objetos pela sua utilidade, coíbe-se de os conhecer. Dessa forma, a opinião coloca-se diante do professor como o primeiro obstáculo a ser superado, pois conduz à construção de um conhecimento falso, alicerçado em respostas e não em perguntas.

Sobre esse aspecto Bachelard apresenta a seguinte consideração:

Chega uma altura em que o espírito gosta mais daquilo que confirma o seu saber do que daquilo que o contradiz, prefere as respostas às perguntas. [...] É esse o risco de o professor ensinar sempre as respostas certas. Na pedagogia científica, o erro se instrui a partir de uma dinâmica pedagógica que coloque o conhecimento em permanente estado de crise, criando sempre a necessidade de retificar-se. (2001, p. 167).

A afirmação de Bachelard é sustentada pelo fato de que a atividade intelectual se dá em ambiente de dúvida e inquietação. Sendo assim, entende-se que as práticas científicas e pedagógicas

poderiam estar lastreadas por essas características, pois, para ele, “o dogmatismo desconstrói toda criatividade e gera uma paralisia mental” (2001, p. 167). Dessa forma, o professor em sua prática pedagógica poderia assumir o papel de alguém que menos ensina e mais desperta, estimula, provoca, questiona e, por sua vez, também se deixa questionar. Adotando essa postura, seria possível avançar na construção de um conhecimento científico, transformador e desprender-se dos ideários estáticos e falsos do senso comum.

Quando Benincá (2002) elege o processo informal e espontâneo como uma das possibilidades de enfoque pela qual pode se processar a formação continuada, denuncia a postura pedagógica que responsabiliza os alunos pelo fracasso de qualquer tentativa de transformação. Conforme destacado por Fávero e Tonieto (2010, p. 68), é comum em momentos de formação esses professores reproduzirem frases como “Meus alunos não conseguirão aprender isso” ou “Isso não é possível com nossos alunos”.

Um estudo realizado pela UNESCO (Brasil, 2007) e parceria com o Ministério da Educação corrobora com essa posição defendida pelos autores ora citados e mostra que o aluno ainda é apontado como culpado pelo fracasso escolar. A pesquisa, realizada em 2007, foi feita por amostragem em dez estados, apenas em escolas públicas, com alunos da 4ª série do ensino fundamental. A estrutura da investigação foi dividida em duas partes. Uma quantitativa, de questionários respondidos por alunos, professores, diretores e funcionários de cargos técnicos (coordenadores de área, pedagógicos, etc.). A outra qualitativa, com entrevistas, que incluíram também os pais dos estudantes.

Os resultados do estudo foram surpreendentes. Entre os professores, quase 40% consideram que, se um aluno não passa de ano, a culpa é dele mesmo. Outros 24% acreditam que a culpa é dos pais. Mas apenas 2% reconhecem algum tipo de responsabilidade. Cerca de um terço dos diretores e técnicos também considera que a culpa é do aluno, mas metade deles acredita que a escola é a verdadeira responsável (UNESCO, MEC/INEP, 2007, p. 165-170).

Por trás desses juízos quanto à capacidade que os alunos apresentam para aprender determinado conteúdo ou para viven-

ciar novas práticas pedagógicas, pode esconder-se uma dificuldade pessoal do professor, substanciada por essas tentativas de transferir aos alunos a responsabilidade pelo insucesso escolar. Nesse sentido, Bachelard (1996) afirma que no transcurso de sua longa e variada carreira de pesquisador, nunca viu um educador mudar de método pedagógico. Para ele, “o educador não tem o senso do fracasso justamente porque se acha um mestre. Quem ensina manda. Daí, a torrente de instintos” (1996, p. 24).

Podemos tomar a afirmação bachelardiana como uma crítica às noções invariantes do senso comum assumidas por professores em seu transcurso formativo. Dificilmente os conceitos ou “verdades” do senso comum mudam. Esse tipo de conhecimento caracteriza-se justamente pela sua preservação ao longo do tempo. Vai ao encontro do que Bachelard (1996) define como o primeiro obstáculo epistemológico a ser superado, o obstáculo da *“experiência primeira”*.

Conforme a pedagogia bachelardiana, e aqui vinculando à formação continuada realizada a partir do processo informal e espontâneo, proveniente do estudo postulado por Benincá (2002), podemos compreender que esse processo de formação continuada de professores não constitui uma base segura para o pleno exercício da docência. Bachelard (1996) o compreenderia como uma filosofia fácil, que se apoia no sensualismo mais ou menos declarado, mais ou menos romanceado, e que afirma receber suas lições diretamente do dado claro, nítido, seguro, constante, sempre ao alcance do espírito totalmente aberto.

Esse modelo coloca-se em oposição ao postulado bachelardiano, que considera que o espírito científico deve formar-se enquanto se reforma. Deveria colocar-se contra qualquer fato “colorido e corriqueiro”. Porém, também é necessário que o conhecimento vindo do senso comum possa colocar-se em sintonia com o conhecimento científico. O senso comum, embora não seja um conhecimento sistematizado, tem sua importância para a vida cotidiana das pessoas. Dessa forma, uma vez contextualizado, pode colocar-se como um paradigma problematizador de uma investigação científica.

Todavia, para a concretização dessa possibilidade, sobressai-se a prerrogativa do desenvolvimento de uma formação que seja realmente contínua e não apenas materializada em alguns momentos durante o ano letivo. A integração das possibilidades formativas, através de sua contextualização e historicidade só pode ser alcançada quando esta é tomada como um objetivo permanente e coletivo das práticas pedagógicas. Essa visão será melhor explorada nas próximas seções, onde abordamos, através da prerrogativa de Benincá (2002), as possibilidades de formação continuada a partir da realização de cursos e, na sequência, através do método da práxis pedagógica.

A formação continuada realizada por meio de cursos

Em relação ao segundo enfoque destacado por Benincá (2002), que diz respeito à busca por cursos de formação continuada, enfatiza-se a constante procura de professores por essa modalidade de cursos. Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem ao viés formativo desses cursos, os quais apresentam-se em sua grande maioria como eventos curtos e rápidos, como de palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de “pacotes” propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente. Esses modelos, conforme Prada, Freitas e Freitas (2010), teriam a incumbência de remendar, completar algo que supostamente falta e, por sua vez, corrigiria os defeitos visíveis na educação.

Estas concepções têm implícita, de um lado, a descon sideração dos saberes dos educadores e, de outro, o entendimento de que o faltante são os conhecimentos “científicos” que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade. Diante disso, a formação continuada é frequentemente entendida como “capacitação” e até como “treinamento”, “reciclagem” e outras conotações. (Prada, Freitas e Freitas, 2010, p. 375).

Para Fávero e Tonieto (2010, p. 69), “se o professor não der continuidade ao seu próprio processo de formação continuada, ele ficará sempre na dependência de cursos externos, visto que é sempre necessário que alguém lhe diga o que fazer e como fazer”. Nesse sentido, os autores apontam que a busca por formação externa sem transformação interna não dá conta da complexidade da formação continuada. Os autores destacam a necessidade de o professor desenvolver o seu próprio estilo de investigação para não se tornar dependente sempre de novos cursos.

Dessa forma, evidencia-se a postura do professor como “técnico”, o qual sempre recorre aos especialistas e estudiosos em educação para obter uma resposta quanto “ao que deve ser feito” e “a como deve ser feito” quando diante de uma situação nova. A sua função, como bem destacado por Fávero e Tonieto (2010), é apenas a de aplicar os procedimentos considerados eficazes, sempre pensados e justificados por outros, e não a de dialogar e investigar como os outros.

Diante dessa postura profissional, entende-se o problema não estar nas sugestões, mas sim em como estas são recebidas por esses professores, que podem restringi-las a técnicas vazias de intencionalidade.

O equívoco de tal postura é que, quando não compreendem os pressupostos ou pilares que justificam a prática, fica profundamente comprometida a clareza de objetivos, de metas e de processos de aprendizagem. Uma vez que a ação pedagógica é reduzida a uma situação instrumental controlada, qualquer contingência é suficiente para deixar o professor sem saber o que fazer ou que atitude tomar, pois a técnica não é eficaz por si mesma; ela conta, na verdade, com a capacidade humana de criação. (Fávero; Tonieto, 2010, p. 60).

Não o bastante, muitos desses cursos oferecidos são focados em áreas específicas, o que pode não contemplar as necessidades do profissional da educação como um todo. Dessa forma, os cursos de formação continuada deveriam ser acompanhados de atitudes investigativas dos agentes envolvidos para realmente contribuir com o processo formativo desses profissionais.

Além disso, deve-se considerar que nem sempre os cursos de formação continuada têm por princípio a formação. Prova disso está o estudo de Fávero e Esquinsani (2011), que após a análise de oito eventos educacionais realizados no estado do Rio Grande do Sul, observaram um exacerbado apelo mercantilista do processo de formação docente continuada e, também, um esvaziamento da teoria como suporte epistêmico na sua efetivação. Conforme os autores, constatou-se que a tendência do professorado é pela opção de cursos meritórios, envoltos em tons afetivos em detrimento de cursos que proporcionem uma melhor reflexão de cunho teórico.

Analisando os folders dos oito eventos selecionados, Fávero e Esquinsani (2011, p.9) constataram algumas expressões que ressaltam o caráter mercantiliza e o esvaziamento da teoria: “a presença de um palestrante estrangeiro é garantia de que o evento terá sucesso de público, principalmente se for um palestrante que frequentemente aparece na mídia”; “o valor do pagamento do palestrante é proporcional à quantidade de público que é capaz de atrair”; “um palestrante de fora (estrangeiro) dá caráter internacional ao evento”. Como muito bem ressaltam Fávero e Esquinsani (2011, p.9) “essas e muitas outras expressões são reveladoras de uma espécie de efeito narcótico, capaz de criar um momento de satisfação imediata; porém, ao retornar à sala de aula, o professor volta a se defrontar com os mesmos problemas da prática pedagógica”.

Ou seja, certos cursos de formação continuada de professores distanciam-se dos seus propósitos fundamentais para atender a um anseio de cunho comercial: a afetividade como argumento de metabolismo para o cotidiano dos professores. Nesse viés, os princípios orientadores desses cursos vão ao encontro dos anseios de grande parte do professorado, que parecem buscar em seu processo formativo não mais teorias ou metodologias, mas sim acalento e momentos de “relax” frente a uma situação conjuntural de extrema sobrecarga de tarefas e de desafios.

O esvaziamento da teoria na formação de professores denunciado por Fávero e Esquinsani (2011) também é reforçado por Fávero e Tonieto (2016, p.43) quando dizem que “não se produz conhecimento com seriedade sem a presença forte de teoria”. Para

tanto concordam com Ball (2011, p.92) quando defende a posição de que a ausência de teoria se torna um entrave “para o pensamento crítico e criativo do pesquisador”, reforçam a crítica de Moraes (2009, p.31) quando denuncia que o percurso das “epistemologias da prática” acabam produzindo uma concepção de formação pautada pela “utilidade instrumental”, ressaltam a crítica de Shiroma (2003, p.71) quando afirma que o recuo da teoria produz um visível fenômeno “da penetração do gerencialismo na educação”, uma “desintelectualização do professor” e uma “despolitização de sua formação”. Nas considerações finais do seu ensaio Fávero e Tonieto (2016, p.43) ressaltam: “Não se pode e é visivelmente empobrecedor acreditar que se possa produzir conhecimento a respeito da docência na educação superior e na pesquisa em educação sem um conceito forte de teoria e de teorização”, pois “[...] a experiência sensorial centrada em si mesma acaba produzindo uma visão pobre de mundo e se torna incapaz de indagar-se a si mesma”.

De acordo com Pérez (1995, p. 98), a maioria dos programas de formação de professores assumem um modelo de racionalidade técnica ou instrumental. Ou seja, a formação de professores tem vislumbrado o professor apenas como um executor de tarefas e não como um agente reflexivo diante de sua prática educativa. Dessa forma, infere-se mais um fator depreciativo frete à formação continuada, a sequência do paradigma que vê o professor como um técnico especializado.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) considera que a separação entre pesquisadores que oferecem sua produção e professores na condição de consumidores, pouco ou nada acrescentam na reflexão ou proposição de novas práticas de ensino. Para Nóvoa (1992), deve existir um espaço fundamental de negociação, de conversa, de diálogo que, na verdade, estaria construindo os elos de significação pretendidos. Sem essa prerrogativa, a formação continuada se restringe a um modelo sistemático, desprovido de qualquer intenção humanizadora e transformadora da realidade social em que professores e alunos estão inseridos. Assim, a escola perde a possibilidade de tornar-se um espaço de cooperação, de interação e criação, passando a ser apenas local de reprodução, onde o conhecimento

científico e a curiosidade epistemológica não perpassam à materialidade das salas de aula.

Assim como Nóvoa (1992), acreditamos que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 1992, p. 151).

Entendemos que os processos de formação continuada de professores devem ser regidos pela coletividade de suas práticas, permitindo assim a reflexão e intervenção na pedagógica concreta, reforçando espaços e tempos já institucionalizados nessa perspectiva. Para tal, deve-se levar nem consideração a necessidade dos projetos de formação superarem o paradigma dos repasses de informação. Isto é, essa modalidade formativa não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas. É preciso consolidar-se como um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

Com esse entendimento, passaremos a abordar a próxima possibilidade de formação continuada propagada por Benincá (2002), que diz respeito justamente à formação que se realiza por meio da práxis pedagógica.

A formação continuada realizada por meio da práxis pedagógica

O método da práxis pedagógica, caracterizado pela autoformação e formação coletiva, compreende um processo metodológico de observação da prática, por sua vez registrada e refletida de forma sistemática. Dessa forma, o processo de investigação revela-se ao mesmo tempo em um processo também de formação, pois na medida em que os professores investigam e refletem sobre suas práticas, também transformam-se.

Com essa premissa, o processo de investigação deve situar-se num paradigma qualitativo, considerando a dialética professor/pesquisador, entre seus aspectos teóricos e subjetivos no cotidiano esco-

lar. Assim, o professor poderá analisar e resinificar a relação entre teoria e prática no ato de construir, desconstruir e reconstruir, por meio da ação reflexiva, o seu processo formativo. Benincá (2002) acredita que por meio dessa ação seja possível compreender a práxis como necessidade permanente de ação pedagógica no processo de formação dos educadores, configurando-se como possibilidade de compreender, assimilar e buscar a superação dos desafios contemporâneos da docência.

Fávero e Tonieto (2010) descrevem a postura que marca essa abordagem formativa apontada por Benincá (2002).

[...] a postura que se evidencia nesse modo de compreensão é aquela em que o professor mostra-se capaz de produzir o seu próprio conhecimento, por meio da investigação da ação, da prática e do fazer cotidiano, em que se revelam as contingências, complexidades e problemas que devem ser enfrentados, abrindo espaço para a reflexão e a criatividade. esse processo de construção é característico do professor prático-reflexivo, que vê nos momentos de formação, sejam eles cursos, palestras, pós-graduações, grupos de estudo, seminários e trabalhos em sala de aula, referenciais para compreender o agir pedagógico, uma vez que é da reflexão sobre a prática que brotam os elementos criativos da crítica e da mudança. (Fávero e Tonieto, 2002, p. 70).

Nessa perspectiva, o professor deve adquirir a capacidade de compreensão de que nas situações decorrentes da prática, não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta. Desse modo, Péres (1995) considera que o profissional competente atua refletindo na sua ação para, a partir dela, criar uma nova realidade, experimentando, corrigindo, inventando e reinventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Além disso, pontua que o conhecimento que o novo professor necessita adquirir vai mais longe que as regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica.

Técnicas e métodos de invenção consagrados devem ser restringidas diante do processo de reflexão na ação. O aluno-mes-

tre precisa aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas. Pêres (1995, p. 110) conclui que “o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica”.

Para Fávero e Tonieto (2010), essa categoria de formação continuada estudada por Benincá (2002) tem como maior desafio a criação de ações capazes de promover a efetiva construção do professor prático-reflexivo e de ter como foco a investigação sobre a prática docente. A resistência a essa postura investigativa explicita-se sobre o fato de o professor identificar a sua atuação profissional como uma atividade técnico-especializada, em que a atividade investigativa e reflexiva é entendida como uma tarefa apenas de especialistas e estudiosos da educação.

Nesse sentido, Benincá (2002) reconhece o desejo latente de muitos professores assumirem a postura prático-reflexiva como possibilidade de orientarem suas ações a partir de uma nova compreensão de mundo. Porém, o seu inconsciente prático os dirige a continuarem orientando suas ações didático-pedagógicas conforme os conceitos já elaborados e consagrados e, mesmo que reconheçam a inconveniência de suas posturas, continuam repetindo os mesmos fazeres.

Outra modalidade que vai ao encontro dessa postura prático-reflexiva é o que chamamos de formação continuada de professores em serviço. Prada *et al.* (2010) consideram que o conjunto de docentes de uma instituição escolar pode constituir-se em um coletivo que desenvolve um projeto de formação continuada de seu corpo docente em seu próprio espaço de trabalho. Essa possibilidade, segundo os autores, permitiria aos docentes construírem seu próprio objeto de pesquisa-formação mediante atividades que, por um lado, permitam a compreensão de sua própria realidade e, por outro, atendam seus interesses e necessidades de formação. Além de suas vantagens metodológicas, os autores enfatizam as vantagens financeiras de se desenvolver um projeto de formação continuada de professores em serviço. Os autores consideram que nor-

malmente se argumenta que a má qualidade da formação é a falta de recursos financeiros. Mostra como é contraditória essa versão e como a mesma não se sustenta.

Um projeto municipal de FCPS poderia ser mais econômico para um município e, em consequência, obter melhores resultados dessa formação que as atuais “feras” de cursos oferecidas aos docentes e comprados, a maioria de vezes, de instituições e pessoas que se anunciam como “sem fins lucrativos”. Na prática, os docentes sabem e sentem que estes cursos demandam deles gastos financeiros com deslocamento, alimentação e outros, além de muitas vezes ter de pagar parte do curso, materiais e dedicar tempo que utilizariam para descansar ou para completar sua remuneração com outro trabalho. Cabe esclarecer que a FCPS no espaço escolar requer, para o confronto de seus conhecimentos, a colaboração de outros profissionais – formadores de professores – que orientem seus processos pedagógicos ou de pesquisa de preferência no local de trabalho onde acontecem as relações, objeto de estudo. Também os professores da escola precisam planejar coletivamente quem, como, para o que, quando ir a outros espaços (universidade, eventos acadêmicos, estágios) para fazer os confrontos de conhecimentos e as trocas necessárias ao processo de pesquisa-formação institucional (Prada *et al.*, 2010, p. 382).

Assim como o viés prático-reflexivo, a formação continuada em serviço pressupõe a instituição escolar como um espaço formador. Uma vez envolvidos os agentes da comunidade escolar nesse processo de construção coletiva, as práticas formativas passariam a ser mais significativas, construtivas e adequadas ao contexto de cada escola, diferentemente do que acontece com os pacotes formativos comercializados nas escolas, que como mencionamos na seção anterior, desconsideram os saberes dos educadores e o contexto em que estão inseridos.

A formação concomitante ao exercício do ofício inaugura, assim, uma nova racionalização da profissionalidade e da constante constituição dos saberes docentes. De um ponto de vista teórico, Aquino e Mussi (2001) consideram um dispositivo tático que fez

circular, de forma mais precisa e localizada no interior da profissão, modos de se pensar e repensar a profissão docente de acordo com os novos e constantes desafios que lhe são impostos.

Essa concepção vai ao encontro do que Nóvoa (1992) defende como práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas. Segundo o autor, essa formação contribui para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Ao contrário, as práticas de formação continuada organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis sim para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, porém, favorecem o isolamento, a individualidade e reforçam uma imagem de professores como transmissores de um saber produzido na exterioridade da profissão docente.

Considerações finais

Ao concluirmos essa abordagem, após analisarmos as três possibilidades formativas apontadas no estudo de Benincá (2002), ratificamos o posicionamento de que a formação continuada realizada a partir do processo informal e espontâneo não se constitui numa base segura para o pleno exercício da docência. Concordamos com Bachelard (1996) que essa experiência formativa, ancorada no conhecimento do senso comum, deve ser colocada como um primeiro obstáculo epistemológico a ser superado, o obstáculo da *"experiência primeira"*.

Entendemos que o conhecimento vindo do senso comum só poderá colocar-se em sintonia com o conhecimento científico se for contextualizado e colocado como um paradigma problematizador de uma investigação científica. Se esse conhecimento for tomado de forma diferente, ou seja, não contextualizada e não problematizada, não ultrapassara os limítrofes de um discurso de opinião, cientificamente vago pedagogicamente insuficiente para dar conta da complexidade de um responsável processo formativo.

Em relação ao segundo enfoque, ou seja, da formação proveniente de cursos, percebemos como principal desafio o professor desenvolver o seu próprio caminho investigativo. Se o próprio professor não der continuidade ao seu processo formativo, confor-

me destacam Fávero e Tonieto (2010, p. 69), “ele ficará sempre na dependência de cursos externos, visto que é sempre necessário que alguém lhe diga o que fazer e como fazer”.

Essa dependência abre espaço para a perpetração mercadológica de eventos formativos junto aos professores, com a venda de eventos curtos e rápidos, como de palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de “pacotes” propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente. Retomando Nóvoa (1992), entendemos que para uma formação ser realmente significativa ao exercício pedagógico, deve existir um espaço fundamental de negociação, de conversa, de diálogo que, na verdade, estaria construindo os elos de significação pretendidos.

Conforme já exposto, assim como Nóvoa (1992), acreditamos que a formação não se constrói pela quantidade de cursos, de conhecimentos ou de técnicas a que os professores são submetidos. Ratificamos a importância de essa modalidade formativa consolidar-se como um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas e, principalmente, de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

Por fim, a partir da terceira abordagem formativa considerada por Benincá (2002), onde o processo se dá pela práxis pedagógica, acreditamos que seja possível compreender a práxis como necessidade permanente de ação pedagógica no processo de formação dos educadores, configurando-se como possibilidade de compreender, assimilar e buscar a superação dos desafios contemporâneos da docência.

Só assim seria possível desenvolver uma prática pedagógica alicerçada em sólidos pilares epistemológicos e contextualizada com essas novas demandas sociais que tangenciam o trabalho do professor. Dessa forma, compreende-se elencar as condições necessárias para, como apontado por Fávero e Tonieto (2010), transformar a acumulação de cursos, certificados e títulos, que pouco ou nada contribuem para a qualificação das práticas docentes, em reais possibilidades de compreender o agir pedagógico e, assim, poder transformá-lo. Mas para isso é necessário fazer as pazes com o conhecimento teórico na formação de professores e tornar a pró-

pria prática um objeto de estudo, pesquisa e teorização, pois o recuo da teoria acaba produzindo um certo “pedagogismo” que coíbe as pesquisas na área. Quando isso acontece, ressaltam Duayer e Moraes (1998, p.106-107), os professores se sentem “impotentes para intervir e atuar no mundo real”, tendo em vista a dificuldade de projetar situações que extrapolem o fenômeno empírico ou a imediatez do acontecimento.

Tem razão Moraes (2009, p. 47) quando diz que “são as formas mais sofisticadas de conhecimento e o alargamento teórico que permitem a ampliação do escopo da práxis humana, possibilitando um aprofundamento da ontologia do cotidiano”. Não se consegue produzir uma “práxis transformadora” e uma compreensão ampliada da prática sem uma mediação teórica que nos possibilita “descortinar”, “desvelar”, “desembaçar” as estruturas das experiências educativas do mundo cotidiano. Abrir mão dessa compreensão significa naturalizar e eternizar as próprias estruturas das experiências cotidianas, muitas vezes injustas, autoritárias e empobrecedoras, como nos mostrou Becker (1993), a mais de vinte anos, a respeito da epistemologia do professor. Tanto a ação docente como a pesquisa não podem estar desvinculada de suas compreensões epistemológicas caso queiram ser espaço de efetiva reflexividade crítica.

Referências bibliográficas

- Alferes, M. A. e Mainardes, J. (2011). “A formação continuada de professores no Brasil”. Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM.
- Aquino, Júlio G. e Mussi, M. C. (2001). “As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate”. *Educação e Pesquisa*, v.27, n.2, pp. 211-227.
- Bachelard, G. (2001). *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Bachelard, G. (1996). *A Formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Ball, S. (2011). “Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: Ball, Stephen; Mainardes, Jeferson. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Becker, F. (1993). *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes.
- Benincá, Elli (2002). *O sendo comum pedagógico: práxis e resistência*. Dissertação. Porto Alegre: UFRGS.

- Brasil (2007). Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC/INEP.
- Carvalho, M. (2006). "Escola, espaço de formação de professores". In: Carvalho, M. (org.). *Ensino fundamental: práticas docentes nas séries iniciais* (13-18). Petrópolis: Vozes.
- Duayer, M. e Moraes, M. C. M. (1998). "História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento". *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC, v.16, n.29, pp. 63-74.
- Fávero, A. e Esquinsani, R. (2011). "Me ame, me abrace, me acolha! saberes docentes e políticas de formação continuada". *Revista contrapontos – Eletrônica*, v. 11, n. 1, pp. 6-13.
- Fávero, A. e Tonieto, C. (2010). Educar o Educador: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado de Letras.
- Fávero, A. e Tonieto, C. (2011). "Formação de professores e suas histórias de vida". In: LOPES, A. R. L. et al (orgs.). *Formação de professores em diferentes espaços e contextos* (163-181). Campo Grande: Editora UFMS.
- Fávero, A. e Tonieto, C. (2016). "O lugar da teoria na pesquisa sobre docência universitária". In: Fávero, A. e Tonieto, C. (orgs.) *Epistemologias da docência universitária* (31-49). Curitiba: CRV.
- Gatti, B. A. (2008). "Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década". *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37.
- Gramsci, Antonio (1989). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Marques, M. (1990). *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Unijuí.
- Moraes, M. C. M. (2009). "Indagações sobre o conhecimento no campo da educação". In: Almeida, M.L. e Mendes, V. H. (Orgs.). *Educação e racionalidade: questões de ontologia e método em educação*. Campinas: Mercado de Letras.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pérez, A. (1995). "O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo", in: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Prada, L. E., Freitas, T. e Freitas, C. A. (2010). "Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas". *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387.
- Sartori, J. e Segat, T. (2011). "Formação continuada: lições de um processo". In: Mühl, E. et al. (orgs.) *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica* (97-114). Passo Fundo: ed. UPF.
- Shiroma, E. O. (2003). "O eufemismo da profissionalização". In: Moraes, M. C. M. (Org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Soares, K. C. (2008). *Trabalho docente e conhecimento. Tese*. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

Qué desafía la formación universitaria y docente

Sara Aliria Jiménez García
Jaime Moreles Vázquez
Norma Guadalupe Márquez Cabellos

La crisis de la formación universitaria

Hay tres dimensiones que caracterizan y desafían la formación universitaria, y también por supuesto a la preparación de docentes y a los profesores en las prácticas educativas; estas dimensiones fundamentan nuestro planteamiento de que la educación se encuentra en crisis, pues existe el riesgo de la preparación universitaria y profesional se reduzca a créditos y certificaciones, además de la vulnerabilidad de la población juvenil que asiste o no a la universidad y la persistencia del alfabetismo funcional en este y en otros niveles educativos.

Es importante que tengamos en cuenta que el concepto crisis no necesariamente conlleva connotaciones negativas; representa un periodo de transición que puede desencadenar procesos beneficiosos para quienes están implicados en ella. Aunque también puede ir en sentido opuesto y exacerbar situaciones problemáticas, y deteriorar las prácticas, las instituciones y a los grupos y personas en cuestión.

En ese sentido, si tenemos en cuenta factores y eventos recientes, podemos argüir que la educación está en crisis, y que la crisis no es solamente relativa a la escasez de recursos financieros. La crisis de la educación implica también a la universidad pues,

como ocurre en todos los niveles, la formación que ahí se promueve está ahora mismo en riesgo de reducirse a los créditos y a las certificaciones correspondientes (Karseth, 2008), o al predominio de las formas sobre el fondo, puesto que en el siglo XXI las universidades enfrentan el gran desafío de ser pretendidas principalmente por las credenciales que otorgan (Zaid, 2014).

Una evidencia de lo anterior podemos apreciarla en el énfasis que algunas dependencias gubernamentales e instituciones públicas han puesto en los resultados de los procesos educacionales, incluso más que en los procesos mismos, y que consiste en la pretensión desmedida por los *rankings* y los indicadores y estadísticas; pensamos que tal pretensión actúa en detrimento de la educación y de la formación pretendida en cada nivel educativo, y representa uno de los rasgos preponderantes de la actual situación de la educación superior, y tal vez del sistema educativo en su conjunto.

Si las universidades son pretendidas por las credenciales y certificaciones que otorgan, las cuales poseen implicaciones laborales, entonces quizás está pasando a segundo término la visión ideal y un tanto utópica de la formación universitaria, y de la educación en general, en cuanto a formar personas y contribuir al desarrollo social y a los ideales democráticos de justicia y equidad.

Haciendo énfasis en las certificaciones, la universidad y nuestro trabajo como docentes, estarían enfocándose casi exclusivamente en la formación para el desempeño laboral que, aunque representa una de sus metas principales, desde el punto de vista educacional es esperable que no sea la única o que sea la que predomine en menoscabo de otras. Esto representa un desafío para la práctica docente del nivel, pues los propósitos de formación se subordinarían a los resultados e indicadores cuantificables, y a la simple consecución de grados y certificaciones en pos de un espacio en el mercado laboral, pues aún se mantiene en el imaginario social la expectativa respecto a que la formación profesional universitaria puede garantizar la movilidad económica y social; se trata de una persistente expectativa en torno a la educación en general.

Quienes laboramos como docentes en las aulas universitarias nos vemos desafiados respecto a la factibilidad de tales expec-

tativas, principalmente por lo que muestran algunas referencias e indicadores sobre la situación de la población juvenil de entre 15 y 24 años en América Latina y México, ubicándola como el sector social más vulnerable.

De acuerdo con el informe de la Organización Mundial del Trabajo (OIT, 2016), en cuanto al desempleo y subempleo, hacia 2016 en América Latina la tasa de desempleo fue de 8.1%, lo que representaría unos 25 millones de desempleados en el continente, de los cuales la mayoría son mujeres y jóvenes entre los 15 y 24 años, como ocurría también con los 134 millones que se encontraban en el empleo informal; asimismo, pertenecen a ese grupo etario quienes son los primeros en ser despedidos y los últimos en ser contratados en períodos de desaceleración económica, como los que en la actualidad estamos viviendo.

Se trata de una cuestión inquietante, puesto que esa clase de indicadores se han mantenido por un importante período de tiempo, además de que nos hablan de un problema de proporciones mundiales. En todo el orbe, en los últimos 20 años el desempleo de la población juvenil se ha triplicado, lo que representa una catástrofe social y económica, de acuerdo con la OIT (2015), debido a que cuatro de cada 10 jóvenes carece de empleo. De hecho, la población que se ubica en ese rango etario tiene tres veces más probabilidades de estar desempleados que los adultos. Siguiendo esa misma referencia, la situación se vuelve un tanto más angustiante si tenemos en cuenta que en todo el mundo, una de cada cinco personas tiene entre 15 y 24 años, y que la mayoría de ellos viven en países en desarrollo; esa cifra representa la más alta registrada en la historia de este tipo de mediciones.

Por esas razones, la situación actual representa un desafío para quienes nos desempeñamos como docentes y para quienes se forman para ese mismo propósito. Además, como ocurre en otros países de América Latina, en México los egresados de la educación superior triplican o cuadruplican el número de espacios disponibles en el mercado laboral en algunas áreas. Desde luego, debemos tener en cuenta que la creación de puestos de trabajo es independiente del proceso educativo y de la formación profesional, como lo señalaba Schwartzman (2006). No obstante, esto no quiere de-

cir que no se deban construir vínculos más sólidos entre la formación y el mercado laboral, pues representa un indicador de la pertinencia de la educación, así como un fundamento de las expectativas que poseen quienes asisten a la universidad y que ya hemos mencionado.

Si tenemos en cuenta lo anterior, podemos continuar desarrollando lo que denominamos aquí como la crisis de la formación, pues la universidad podría estarse distanciando no sólo de los ideales de formación integral, sino también de los propósitos de movilidad económica. Con las condiciones actuales, tal vez la formación universitaria no pueda garantizar un espacio en el mercado laboral para sus egresados, o al menos un empleo que corresponda con la preparación recibida, pues son justamente las personas con mayor escolaridad quienes son más sensibles al subempleo o a los empleos precarios, como lo muestran los indicadores que presentamos con antelación.

Algo similar ocurre en lo que concierne a la formación para desempeñarse profesionalmente en el campo de la educación, las actividades docentes incluidas. Formarse para la docencia en este contexto y con esas condicionantes representa un desafío porque, por más que creamos en los propósitos últimos de la formación universitaria, también comprende la formación profesional y la potencial adquisición de un empleo. Sin embargo, como ya anticipamos, el logro de títulos y/o grados puede actuar en contra de las personas que los adquieren, haciéndolos más vulnerables, e incluso orillándolos a no declararlos bajo el propósito de subemplearse. Por tanto, es probable que una buena parte de los estudiantes que asisten a nuestras aulas podrían no obtener un empleo acorde con su formación.

La crisis de la formación implica también la pertinencia de nuestras propuestas curriculares, e incluso de nuestras estrategias de enseñanza y aprendizaje, en cuanto a que las instituciones de educación superior, y los centros escolares en general, son menos capaces de formar en aquellos aspectos más indispensables para la práctica, enseñar y aprender a actuar en situaciones de incertidumbre (Day, 2011 y Schön, 1992). Entre otros factores o elementos, esto depende de las capacidades de discernimiento que están

relacionadas con el desarrollo del lenguaje y, por lo tanto, dependen de las actividades de lectura y escritura y de la alfabetización académica.

Otro ejemplo de la permanente crisis de la formación, y que representa una de las condicionantes del trabajo docente y de la formación relativa, consiste precisamente en la omnipresencia del alfabetismo funcional. La evidencia anecdótica así nos lo muestra, pues en las aulas universitarias cada vez tenemos menos estudiantes que leen extraescolarmente, es decir, que poseen el hábito de la lectura y lo cultivan como uno de sus pasatiempos, y que además gustan poco de la lectura como actividad de aprendizaje.

En razón de lo anterior, y como desafío de la universidad contemporánea, Zaid (2014) recomienda no ver la educación como una etapa previa a los años de trabajo, sino paralela y de toda la vida, flexibilizando los planes de estudio para combinar educación y trabajo, formando para el autodidactismo, y, principalmente enseñando a los estudiantes a leer libros completos.

La brecha respecto a la adquisición del lenguaje y a la alfabetización académica observa uno de sus puntos más álgidos en la educación superior, que es en donde se ponen en juego las capacidades intelectuales más complejas. Pensamos que esta cuestión es sólo una muestra de un problema más grave, pues refiriéndonos a las prácticas formativas, es probable que el desafío de todo el sistema educativo consista en lograr eso, que los estudiantes consigan a leer y escribir, que logren apreciar estas actividades y que puedan aplicar los resultados de esas tareas en las diferentes dimensiones de la vida cotidiana, incluida desde luego la profesional. Precisamente quienes se están formando como docentes enfrentan en sus prácticas profesionales ese desafío, y tendrán que lidiar con él cuando están en el campo laboral en los diferentes niveles y modalidades educativas.

La lectura es esencial para la educación y para la formación universitaria como expectativa personal y social, 8 de cada 10 personas quienes respondieron la Encuesta Nacional de Lectura, y que mencionaron la presencia de libros en sus casas, cursaron la universidad (CONACULTA, 2015). Esos datos muestran que la influencia de la familia y la escuela son fundamentales para el de-

sarrollo del hábito, pues lo desarrollan justamente quienes fueron incentivados desde su infancia y adolescencia: de quienes gustan leer en la actualidad, el doble o casi el doble tuvieron entornos favorables para ello.

Después de la imprenta renacentista y del internet, parece no haber cabida para la universidad (medieval), en el entendido de que lo más que puede hacer un maestro universitario es lo mismo que un maestro de primaria: enseñar a leer a sus estudiantes (Zai, 2014). Por tanto, el aprecio de la lectura como actividad extraescolar y como complemento a la formación aún representa un desafío para las prácticas docentes y para el sistema educativo en su conjunto.

Por eso nosotros argüimos que estamos hechos de lenguaje, forjados con palabras que nos permiten entendernos y entender el entorno. El lenguaje lo es todo; cuando comprendemos algo somos capaces de actuar sobre él o en función de él, como se aprecia en los ejemplos propuestos por Sartori (2012, p. 33): el término griego para designar la luna era *mên*, mientras que el latino era luna; *mên* viene de una raíz etimológica que quiere decir ‘contar’, los griegos miraban a la luna como un punto de referencia cronológico; los latinos, en cambio, cuando decían luna sólo ponían en evidencia su función iluminadora (*lux*, *lucère*). Otro ejemplo lo representan los más de 6 mil términos que los árabes poseen para caracterizar los detalles del camello, en cambio, a nosotros nos basta el concepto general y ‘abstracto’ de camello.

Las dimensiones que nos hablan de la crisis de la educación, y de la crisis de la formación universitaria y profesional, y que se refieren a la vulnerabilidad de la población juvenil, a los magros resultados en torno a la alfabetización académica y al poco aprecio de las actividades de lectura como fuente de enseñanza y aprendizaje, así como al riesgo latente de que la formación se reduzca a certificados y acreditaciones, son solamente algunos de los desafíos de la práctica docente en la actualidad y de quienes se preparan para ello. En lo que sigue discutiremos otros de los aspectos relacionados y que se refieren a algunas de las condiciones contextuales que representan un reto para estas prácticas.

La formación docente y las condiciones contextuales que la desafían

Con base en los desafíos de la formación universitaria, en esta parte del texto la construimos con el propósito de mostrar la complejidad que caracteriza el quehacer docente, sus diversos ámbitos de referencia y resolución, así como las condiciones que se manifiestan en el aula y construyen el material de las interacciones, los aprendizajes y los desafíos de la profesión docente.

Nos enfocamos en las prácticas desafiantes que viven los estudiantes durante su formación docente, porque si los futuros profesores las comprenden, pueden interpretarlas y emplearlas para “proporcionar una formación académica... pertinente a estudiantes... quienes son heterogéneos en términos étnicos, lingüísticos, culturales”, económicos y de procedencia (Bertely, 2011, p. 69; Huerta, 2012 e Instituto Belisario Domínguez, 2017).

Por prácticas desafiantes que enfrentan los estudiantes que se forman como docentes entendemos las circunstancias que retan a los alumnos mientras cursan su carrera profesional, y cuando asisten a las escuelas de los diferentes niveles educativos a realizar sus primeras prácticas como profesores; se trata de circunstancias que los aprendices no siempre saben cómo resolver en el ámbito que será su espacio laboral y que, a la vez, definen rasgos de su identidad profesional y delinean las estrategias mediante las que resuelven estos desafíos.

Además, las prácticas desafiantes son cuestiones cotidianas entre los docentes, pues su trabajo no sólo implica capacidad académica, sino que también conlleva una buena ética, resiliencia emocional y saber improvisar a partir de las circunstancias que se presenten. De acuerdo con el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (MEGC, 2008), esto sucede porque el trabajo docente se da en ámbitos culturales variados, inesperados y cambiantes que exigen sabiduría práctica para enfrentarlos, por lo que es preciso que los profesores estén dispuestos a reconocerlos y atenderlos desde que inician su carrera.

Lo anterior implica que el profesor que está en formación aprenda a reconocer tales condiciones, a respetarlas y en la me-

dida de sus posibilidades, le ayuden a resolver favorablemente su participación en la escuela, así como la de sus alumnos. Al mismo tiempo, queremos subrayar que ni el desempeño de los estudiantes ni el de los profesores transparentan por completo lo que sucede en la escuela y la eficiencia que ésta puede lograr, pues las organizaciones escolares se originan y reflejan muchos más atributos de los ámbitos socioeconómicos, culturales y familiares en que se ubican; por ello también no es posible reducir los procesos educacionales a esos indicadores y mucho menos los que se refieren a la formación y a la práctica docente.

En consecuencia, una sólida formación inicial de los docentes incorpora los desafíos, ejercicios y soluciones que éstos requieren en sus primeras prácticas en el aula y en la escuela. Además, las experiencias favorables al inicio de su carrera, les permiten integrar lo que aprendieron en la licenciatura y seguir dispuestos a prepararse mientras se mantengan en servicio. Como señalan Balduzzi y Egle (2010, p. 81), es “responsabilidad de la institución universitaria brindar una adecuada orientación académica y ocupacional frente a las necesidades laborales de los futuros profesionales, en un mundo del trabajo diversificado y cambiante”.

Hacemos este análisis conscientes que con las reformas educativas y económicas que se han dado alrededor del mundo, “es fácil comprender... las oportunidades que estamos perdiendo para afrontar el cambio sustantivo que requiere la formación de los docentes... y la necesidad de comenzar, con cierta independencia de las rutinas y disposiciones oficiales, a experimentar nuevas formas y modelos de formación..., aprovechando los importantes resquicios, amplias grietas y numerosos grados de libertad que se presentan en nuestro quehacer cotidiano” (Pérez, 2010, p. 54).

A la vez, es preciso recordar el lugar político y administrativo que tiene la docencia en el mundo, lo que la hace extremadamente compleja pues, de acuerdo con Labaree (2012), desde los ojos del Estado, los profesores no son suficientemente competentes para ser autónomos y tomar sus propias decisiones profesionales; además, al interior del aula, la enseñanza demanda prácticas que no se reducen a la entrega de conocimientos a los alum-

nos, implica motivarlos para que aprendan en un curso y durante la vida.

Que los profesores comprendan y resuelvan las prácticas que los desafían en el aula, les ayuda a mantenerse motivados en su profesión y a reconocer que ser buenos profesores también implica lidiar con aspectos normativos de la escuela y las emociones de los participantes (Rots *et al.*, 2012).

Además de mostrar la complejidad que caracteriza el quehacer docente, el contexto socioeconómico y cultural de los países pobres o en desarrollo como es México, también representa un desafío para los docentes en formación, porque cuando entran al aula habrán de conectarse con los recursos emocionales, económicos y culturales de los estudiantes, de los profesores y los propios; y las carencias, limitaciones y tristezas que implica la pobreza, son observables en las escuelas rurales y urbanas. De acuerdo con Huerta (2012), Latinoamérica es la región del mundo que muestra mayor desigualdad social y, en este contexto, México se caracteriza por ser un país que no rompe las relaciones de desigualdad social que caracterizan a los estudiantes a partir del hogar que provienen.

En México es frecuente que los alumnos no estén en la mejor posición de aprendizaje, pues diferentes informes refieren que cada vez es mayor la población de 5 a 17 años que tiene hambre, desarrollan trabajos infantiles riesgosos, ayuda a la manutención familiar, migra para huir de la violencia del narcotráfico y de la falta de oportunidades, vive en climas familiares destructivos, sus padres no tienen tiempo de atenderlos, no tiene acceso a servicios de salud (INEGI, 2015; CONEVAL y UNICEF, 2012; y UNICEF, 2017), entre muchas otras preocupaciones con las que llegan al aula; con estas condicionantes, algunos estudiantes no están pensando en aprender, sino en cómo resolver y sobrevivir su situación actual.

Este contexto de pobreza económica, cultural y laboral que desafía a los docentes en formación cuando ingresan a su espacio de trabajo, también suele representar tanto sus trayectorias de profesionalización como sus orígenes socioeconómicos. En lo que respecta a las condiciones de su formación y su precariedad, según datos del PUDH (Programa Universitario de Derechos Huma-

nos de la UNAM, 2015), así como de Galaz (2011), Gil (2006) y Palacios (2013), la mayor parte del personal que forma profesores en las universidades es de asignatura, tiene salarios menores que quienes están en otras profesiones, tienen altas cargas de trabajo, muchos profesores no han recibido formación para formar a otros docentes y, además, no tienen las herramientas para impactar sustancialmente la identidad profesional de los profesores.

De igual modo, las condiciones socioeconómicas y culturales de quienes se forman como docentes también muestran carencias que desafían su preparación, motivación y desempeño en las escuelas; según el PUDH (2015), la mayoría de quienes cursan la formación inicial provienen de familias de bajos ingresos; en 2014 sólo el 40% de los profesores que hicieron el examen para ingresar a educación básica obtuvieron resultados idóneos para la docencia; y, además, de acuerdo con la OCDE (2012 y 2016), no todas las plazas docentes se abrieron a concurso, otorgándose por medios discrecionales, y los salarios de los maestros de preescolar hasta secundaria en México están por debajo del promedio de los otros países miembros.

Tales condiciones contextuales y culturales anteceden, representan y modifican el trabajo y las interacciones en el aula, por lo que desafían a los docentes mientras se forman e incorporan al ámbito laboral y se transparentan en los conocimientos y prácticas de aprendizaje, cooperación y diálogo en la escuela, de modo que la docencia tiene un ámbito dado en las instituciones formadoras y otro que se construye día a día en el aula y en la vida cotidiana de los participantes.

Las condiciones contextuales y culturales representan una herramienta de trabajo valiosa y al alcance de los estudiantes que se forman como docentes, porque a diferencia de lo que sucede fuera del contexto escolar, las tradiciones, costumbres, emociones y razonamientos de los participantes construyen materiales de aprendizaje, negociación y reflexiones del aula.

Estas relaciones culturales que nutren el aprendizaje incluyen la actitud del docente en formación frente al trabajo con sus alumnos y sus compañeros docentes, cuando están motivados, entretenidos con dilemas cruciales de sus vidas o reconocen la escue-

la como un lugar para pasar el tiempo. En coincidencia con Bernal *et al.* (2013, p. 31), toda acción que emprenda un docente dependerá de sus cualidades personales, actitudes y “de tener valores más sólidos que las circunstancias” socioeconómicas y culturales en las que trabajen.

Las relaciones culturales de aprendizaje conllevan prácticas de formación que hacen explícitas las relaciones de poder, saber y negociación que los alumnos y profesores establecen en sus familias y transfieren al aula, y éstas suelen variar de un salón a otro; por ejemplo, Oneill y Stephenson (2012) señalan que los conceptos de respeto, reglas, convivencia y autoridad se forjan en la familia y se refuerzan o reconfiguran en la escuela.

Cuando los profesores en formación entran a la escuela, estas relaciones culturales de aprendizaje les permiten ubicar las concepciones que tienen los participantes sobre el trato que merecen, y sus propias posiciones al respecto pueden ser desafiadas, porque también anteceden a la escuela y en las interacciones con los demás, éstas se refuerzan, contradicen o rechazan, pues los actores se debaten entre tener la razón acerca del lugar que ocupan o cederles la razón y el lugar a los otros en el aula.

De acuerdo con lo anterior, en las relaciones culturales de aprendizaje los profesores en formación pueden ubicar ciertos patrones de convivencia que reflejan el lugar que los actores creen que merecen por ser parte de un grupo, tener tal o cual estatus o privilegiar lo individual en vez de lo colectivo; en coincidencia con esto, Avalos (2009) menciona que a menudo las relaciones entre alumnos y docentes de educación preescolar y primaria se expresan como maternas y jerárquicas, especialmente cuando los niños carecen de apoyo en sus familias, y en educación media, los alumnos ven a sus profesores como iguales y/o los contradicen si no perciben interés real por ellos.

Los rasgos culturales que se vuelcan en el salón, también conllevan la disposición emocional de los participantes y ésta mejora cuando los docentes dialogan sobre su relevancia para el aprendizaje y hacen acuerdos para fomentar el trabajo y la convivencia armónica; como señalan algunas referencias (MEGC, 2008; USAID y MINEDUC, 2011; SEP, 2013; y García *et al.*, 2011), los avances

que logra el docente en el aula se pueden ubicar en dos dominios, cognitivos o de desempeño y afectivos o de disposición como preferencias, actitudes, emociones y valores. “Por tanto, una formación integral de los profesionales debiera incluir conocimientos especializados del campo en cuestión, habilidades técnicas de actuación y un marco de conducta en la actuación profesional” (Bolívar, 2005, p. 95).

De igual modo y de acuerdo con Tiana (2013, p. 55), la formación inicial permite “contar con docentes bien formados e incentivados, capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su carrera, dispuestos a colaborar con sus compañeros, a trabajar en equipo y comprometidos con la mejora de la calidad de la enseñanza que imparten”.

Si desde la formación los docentes comprenden estas prácticas desafiantes, cuando estén en el campo laboral atenderán mejor los retos que implican el aula y la sociedad (Brown y Kloser, 2009; García y Medécigo, 2014; Navia y Hirsch, 2015). Además, serán capaces de adaptar estos aprendizajes a sus contextos y de actuar de manera respetuosa y responsable.

Hasta aquí hemos mostrado algunas de las condiciones de los ámbitos de referencia y resolución que desafían a los docentes en formación, unos hechos desde las propias prácticas, tradiciones y costumbres de la escuela, y otros heredados por las circunstancias socioeconómicas, familiares y contextuales en que se sitúa esta profesión. Todos son materia de conocimiento y análisis para que los futuros profesores conozcan las dificultades, retos y oportunidades que implica ser parte de la escuela y de los actores que preparan a otros para el diálogo, la convivencia y las reflexiones que plantean los días.

Más adelante mostramos cómo la diversidad puede ser una oportunidad para que los docentes en formación aprendan a atender a todos los participantes del aula y a incluirlos en su proyecto de trabajo.

El desafío de la educación inclusiva en la formación docente

Describir la educación inclusiva como un desafío en la formación docente implica reflexionar sobre las competencias que todo educador debe tener para atender a la población en condición de vulnerabilidad. Bajo esta perspectiva identificamos dos aristas en este desafío, la primera centrada en el proceso enseñanza aprendizaje y, la segunda, en la atención a la diversidad escolar.

La educación inclusiva reúne sistemas de motivaciones, valores y la cultura de una región, de ahí que la experiencia escolar que viven los estudiantes durante su preparación docente invita a que sus formadores creen situaciones de encuentro, resolución de conflictos, construcción e impulso de pensamientos estratégicos y de conocimiento en todos y para todos los niños y las niñas.

En ese sentido, para discutir la primera arista iniciamos planteando la siguiente interrogante, ¿por qué hablar de la educación inclusiva como un desafío de los docentes en formación? Sin lugar a dudas, porque la educación inclusiva implica que los futuros docentes construyan o re-construyan dinámicas del proceso enseñanza aprendizaje a partir del principio de equidad educativa, “no ofrecer lo mismo a todos los alumnos sino ofrecerles lo que necesitan, de una manera diferenciada y en equilibrio para que cada uno de ellos alcance los niveles educativos que correspondan a sus potenciales de aprendizaje” (SEP, 2006, p. 22).

Por ello, cuando estos profesores atiendan a la población escolar en condición de vulnerabilidad, lo que se espera es que vivan la inclusión, porque posibilita encontrar muchas rutas que conduzcan a distintos propósitos educativos y sociales; en ese sentido, tendrían que considerar todos los aspectos implicados, incluidos sus rasgos personales y los de sus alumnos, así como la influencia de éstos en el desenvolvimiento social y en las políticas educativas.

Bajo este principio, la educación inclusiva implica un reto para el profesorado y para el estudiante en formación porque los involucra a conocer e implicarse en el contexto de sus alumnos y de la familia de la que provienen. La Unesco (2005) menciona que la educación inclusiva es un proceso que entraña la transforma-

ción de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todas y todos los niños con dificultades de aprendizaje o en situación vulnerable. Bajo este enfoque, la inclusión no sólo es incluir a ciertos educandos a la enseñanza convencional, sino que representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes; por ende, compromete a todos los actores de la educación: funcionarios públicos, directivos, profesores, padres de familia y sociedad en general.

Desde nuestro punto de vista, la educación inclusiva permite que los profesores y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad, identificándola como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. Así pues, la inclusión es un proceso y tiene que ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de los alumnos, aprendiendo a tratar las diferencias y adaptándolas de manera que se cubran las necesidades de los alumnos que lo requieran.

Se trata de un asunto relevante para la práctica docente, como lo expresa Lopes (2015, p. 153) cuando habla de la necesidad de “atender la formación inicial del profesorado al ser una de las variables determinantes en la calidad de la educación inclusiva”. En ese sentido se destaca la necesidad de preparar y dotar a los docentes en formación para atender a los educandos en condición de vulnerabilidad, con o sin discapacidad, trastorno u otra condición que los limite acceder a aprendizajes significativos y que implique movilizar la práctica educativa.

Orjuela (2009) plantea también que la educación inclusiva en la actualidad supone diversas transformaciones no sólo en el aula, sino en la formación inicial de quienes serán profesores, porque eso contribuirá a una educación de calidad para todos, en la que la formación pedagógica se convierta en un factor fundamental para ese propósito, por lo que esta cuestión representa un desafío en los ámbitos nacionales e internacionales.

Por tanto, las prácticas inclusivas comprenden todos los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a las diversas cuestiones contextuales en las que éste ocurre y mediante las que interactúa la población estudiantil. Lo anterior nos

lleva a reflexionar sobre la segunda arista centrada en la atención a la diversidad escolar, donde distinguimos que la educación inclusiva tiene presentes todas las expresiones de la diversidad en las aulas y en el contexto escolar.

En las escuelas se reproduce la diversidad existente en la sociedad, así como la valoración que se hace de ella en sus diferentes manifestaciones como la diversidad cultural, de capacidades, de orientación sexual, de género, de medios socioeconómicos, culturales, políticos, etcétera. Todas estas diversidades hay que afrontarlas desde un punto de vista equitativo.

Sin duda, el cuidado de esta diversidad que se manifiesta en los niños, niñas y jóvenes, constituye un gran reto para el futuro profesor en las aulas, porque requiere estar capacitado y habilitado para responder a cada necesidad educativa que demanda la población a su cargo durante sus prácticas de formación. Por tanto, para el estudiante en formación docente atender a la diversidad implica emprender una infinidad de acciones que impacten en la cultura, políticas y prácticas educativas incluyentes; además, aceptar la presencia de la diversidad no es un problema a resolver, sino una riqueza para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.

Asimismo, para esos propósitos y atender la diversidad escolar no basta con la actuación de los docentes y el cuidado en su formación, como apuntan Booth y Ainscow (2015), es necesario que existan interacciones entre la sociedad civil, las políticas públicas y las instituciones educativas para aumentar la participación de los estudiantes y se reduzca la exclusión en la cultura, en el currículo y en las comunidades de las escuelas. Al mismo tiempo, señalan la necesidad de una reestructuración permanente de la cultura, las políticas y las prácticas escolares.

La tendencia para crear espacios abiertos donde la diversidad sea el principio para la vida comunitaria, para que la humanidad transite de la tolerancia a la convivencia, parece ya un lugar común en el discurso pero que requiere mucho trabajo de sensibilización para alcanzar la concretización de las ideas donde la igualdad no sea una *tabula rasa*, sino la percepción de equilibrio de acuerdo a las posibilidades de cada persona.

Respecto a ese gran compromiso educativo y social, para que el estudiante en formación afronte la tarea de diversificar su enseñanza y propiciar la inclusión, hace falta reflexionar sobre el currículum, las prácticas de asesoría y/o acompañamiento que aportamos como profesores, y en la identificación de necesidades que en muchas ocasiones minimizamos para atender las diferentes demandas que implica el cumplimiento de los planes de estudio.

Sin lugar a dudas, la educación inclusiva es un reto para el estudiante en formación, porque el movimiento de la educación inclusiva trabaja desde las potencialidades del niño, niña, adolescente o joven. Bajo este precepto, todos somos diferentes; entonces se busca responder a las necesidades de todos y todas defendiendo el derecho de las personas a acceder a una educación de calidad que permita desarrollar al máximo las capacidades y potencialidades, eliminando cualquier barrera que impida el proceso de aprendizaje y participación.

Por ende, atender a la diversidad escolar implica participar de manera efectiva, cambiando mentalidades en la práctica docente y fomentando el uso de estrategias metodológicas más cooperativas, especialmente transformadoras del contexto educativo. Garantizar la participación social y el aprendizaje de todas y todos los niños y niñas, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, es una gran tarea y una oportunidad que tenemos como profesores formadores de docentes, si partimos de la premisa respecto a que hablar de diversidad escolar implica pensar y construir la mejor escuela, que es sin lugar a dudas la escuela inclusiva; si no estamos actuando en ese aspecto, nuestros estudiantes se convierten en población vulnerable al no satisfacer sus necesidades de formación y, por tanto, de su futura práctica docente.

Consideramos relevante puntualizar la importancia de proyectar instituciones formadoras incluyentes que contemplen los contextos áulicos, el currículum, las prácticas docentes, y sobre todo las características y necesidades de los estudiantes en formación. Esto debido a lo que señala Monzón (2011, p. 124) respecto a que “el currículum que excluye a algunos no es bueno ni siquiera

para aquellos que no muestran dificultades en él, porque apenas enlaza el saber y la vida, apenas desarrolla su creatividad, su pensamiento crítico o su responsabilidad social”.

No cabe duda que las prácticas desafiantes que enfrentan los estudiantes durante su formación docente poseen múltiples aristas, porque educar es una tarea que comprende las diferentes dimensiones donde se desenvuelven los educandos. Los niños y niñas tienen rostros diversos, igualmente la formación de docentes y las prácticas pedagógicas varían de región en región.

En consecuencia, el currículum tendría que generar elementos para atender las diferentes formas de vivir el fenómeno de la educación inclusiva, la formación hacia buenas prácticas, que serán la base del pensamiento que nos conduzca a la reflexión e innovación permanente.

Las prácticas inclusivas en el contexto escolar, tal como lo señalan Echeita y Navarro (2015, p. 15), se ponen en funcionamiento “a partir del momento en que introducimos cambios en la intervención psicopedagógica y al concebir el proceso de aprendizaje desde la inclusión, preparando la situación para que todo el alumnado tenga cabida”.

Por lo tanto, vale la pena que reiteremos que las prácticas inclusivas consideran todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y los contextos educativos en los que interactúan los actores educativos. En este sentido, es necesario entonces pensar en la formación inicial del docente como un desafío, ya que la universidad o institución formadora no lo prepara completamente para enfrentarse a las prácticas reales.

Conclusiones

Los desafíos actuales de los jóvenes que se forman en las universidades se conectan con los desafíos de los centros escolares en que se forman y en los que se insertan en el campo laboral, pues las estrategias de aprendizaje organizacional en estos contextos todavía son mejorables. De acuerdo con Tiana (2013), las organizaciones escolares tendrían que ser centros de aprendizaje para su personal, en los que se evalúen los avances de su escuela, se trabaje de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje, se creen oportuni-

des para su desarrollo profesional y permanente, puesto que esto aumentaría la valía de los nuevos profesionistas.

Nos decidimos a analizar las prácticas desafiantes porque queremos contribuir en la elaboración de propuestas para mejorar la formación que se oferta en la actualidad, y la discusión sobre estos temas nos ayuda a comprender mejor en qué consisten los que experimentan quienes cursan la universidad, así como los profesores en formación o principiantes; como señalan Tejada y Ferrández (2007), si investigamos la formación, que sea con el propósito de mejorar el desarrollo profesional de los actores y, a la vez, impactemos a las instituciones en que se preparan y en las que trabajan.

De igual modo, nuestro propósito es identificar y analizar elementos de los diálogos y prácticas que desafían a los futuros profesionales al interior de sus aulas o en los espacios de interpretación en que trabajan día a día; de acuerdo con Fine (2010), con los análisis situados en un contexto como la escuela, podemos comprender los dilemas, valores y costumbres que construyen a los actores en un ámbito específico.

¿Qué prácticas desafían la formación en las universidades del mundo?, de acuerdo con la OECD (2016), entre otras cuestiones implica que los programas de formación en licenciatura recuperen mejor las visiones de lo que implica ser profesionista, para que se enfoquen en preparar a los jóvenes con las herramientas básicas que les permitan competir en espacios laborales y ascender a lo largo de su trayectoria, en vez de egresar y estancarse en trabajos mal remunerados y lejos de su perfil de egresados.

Además, tenemos conocimientos insuficientes sobre el tema, por lo que es preciso y valioso saber más de las circunstancias culturales que constituyen las prácticas desafiantes de los jóvenes en formación. De acuerdo con la Unesco (2014), en la actualidad el número de maestros calificados, la práctica docente y la formación universitaria afrontan graves problemas sistémicos en el mundo entero, por lo que consideramos que el tema es un asunto pertinente para la agenda de la investigación y para las prácticas correspondientes.

Así mismo, observamos que los universitarios en formación tienen muchos desafíos heredados desde otros ámbitos, otros contruidos en sus aulas y ninguno se resuelve en este texto, apenas se dibujan algunos de sus rasgos contextuales, culturales, socioeconómicos y emocionales, “la mayoría de los esfuerzos por innovar, cambiar y/o mejorar la educación tienen un impacto limitado, pues no logran modificar los modos básicos e instalados de hacer las cosas dentro de las aulas” (Ravela *et al.*, 2014, p. 20).

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13. Núm. 1. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/9233/1/rev131ART3.pdf> Acceso en 5/04/2017.
- Balduzzi, M. y Egle, R. (2010). Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. 12. Núm. 2. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/802/80218376004.pdf> Acceso en 5/04/2017.
- Bernal, A., Jover, G., Ruiz, M. y Vera, J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. *XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Liderazgo y educación* (pp. 17-42). Santander: Universidad de Cantabria. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/52795> Acceso en 5/04/2017.
- Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*. Vol. 33. Núm. especial. Pp. 66-77. Disponible en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-e-66-77 Acceso en 6/06/2012.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10. Núm. 24. Pp. 93-123. Disponible en: <http://comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n24/pdf/rmiev10n24scB06n01es.pdf> Acceso en 19/04/2016.
- Brown, B. A. y Kloser, M. (2009). Conceptual continuity and the science of baseball: using informal science literacy to promote students' science learning. *Cultural Studies of Science Education*. Vol. 4, N° 4. Pp. 875-897. Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/e7503r571gqk16t5/> Acceso en 17/08/ 2012.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España: Organización de Estados Iberoamericanos-FUHEM. Disponible en: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151 Acceso en 13/01/ 2015.
- CONACULTA (2015). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: CONACULTA. Disponible en: https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf Acceso en 29/09/2016.

- CONEVAL y UNICEF (2012). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México 2008-2010*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Disponible en: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/UnicefPobreza_web_ene22\(3\).pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/UnicefPobreza_web_ene22(3).pdf) Acceso en 29/09/2016.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Narcea.
- Echeita, G. y Navarro, D. (2015). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*. 46. Pp. 141-162. Disponible en http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/educacion-inclusiva-desarrollo-sostenible-llamada-urgente-pensarlas-juntas/id/60931233.html Acceso en 13/01/2016.
- Fine, G. (2010). Group cultures and subcultures. En HALL, John. *Handbook of Cultural Sociology*. Nueva York: Routledge.
- Galaz, Alberto. (2011). El profesor y su identidad profesional, ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*. XXXVII. Núm. 2. Pp. 89-107. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200005 Acceso en 5/04/2017.
- García, A. M., Aguilera, M. A., Pérez, M. G. y Muñoz, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. México: Instituto Nacional para Evaluación de la Educación. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/410/P1D410.pdf> Acceso en 12/10/2015.
- García, J. M. y Medécigo, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXVI. N° 143. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229888008> Acceso en 20/01/2014.
- Gil, M. (2006). Réplica de un siglo buscando doctores... ¡Y ya los encontramos! *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXV (4). Núm. 140. Pp. 129-140. Disponible en: http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista140_S3A2ES.pdf Acceso en 21/05/2012.
- Huerta, J. E. (2012). El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile ¿La desigualdad por otras vías? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 1. Núm. 52. Pp. 65-88. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART52003&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n052/pdf/52003.pdf> Acceso en 21/05/2013.
- INEGI (2015). *Módulo de trabajo infantil*. México: Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática. Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/ninos.aspx?tema=P> Acceso en 27/06/2016.
- Instituto Belisario Domínguez (2017). *Atención educativa para dreamers en retorno: la iniciativa preferente y las tareas del sistema*. México: Senado de la República Mexicana. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/340235120/24-02-17-Atencion-educativa-para-dreamers-en-retorno-la-iniciativa-preferente-y-las-tareas-del-sistema> Acceso en 21/02/2017.

- Karseth, B. (2008). Qualifications frameworks for the European higher education area. *Learning and Teaching. The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, Volume 1, Núm. 2, pp. 77-101. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/340/34014049002/> Acceso el 21/02/2017.
- Labaree, D. (2012). Targeting Teachers. *Dissent* 9. Summer 2011. United States of America: Stanford. 2012. Disponible en: http://web.stanford.edu/~dlabaree/publication2011/Targeting_Teachers.pdf Acceso en 16/06/2017.
- Lopes, S. (2015). Políticas de inclusão e a crise da educação especial. *Crítica Educativa*. 1 (1), pp. 147-162. doi: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v1i1.6> Acceso el 13/01/2016.
- Ministerio de Educación del Gobierno De Chile (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Chile: Educarchile. Disponible en: <http://www.educar-chile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CMarco%20para%20Buena%20Ense%C3%Blanza.pdf> Acceso en 9/08/ 2013.
- Monzón, J. (2011). Asesoramiento hacia la escuela inclusiva y formación de centros. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIPOF)*, Vol. 25. Núm. 1. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147007.pdf> Acceso el 13/01/2015.
- Navia, C. y Hirsch, A. (2015). Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 17. Núm. 1. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15532949008> Acceso en 12/02/2016.
- OCDE (2012). *Avances en las reformas de la educación básica en México. Una perspectiva desde la OCDE*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo. Disponible en: <http://docplayer.es/7858303-Avances-en-las-reformas-de-la-educacion-basica-en-mexico-una-perspectiva-desde-la-ocde.html> Acceso en 6/10/2015.
- OCDE (2016). *Panorama de la Educación 2016*. México. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Mexico.pdf> Acceso en 27/06/2017.
- OECD (2016). *Employment Outlook 2016*. París: Organisation for Economic Co-operation and Development publishing. Disponible en: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/employment/oecd-employment-outlook-2016_empl_outlook-2016-en#page21 Acceso en 1/09/ 2016.
- Oneill, S. and Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*. 18. en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X12000108>. Acceso en 16/06/ 2017.
- Organización Internacional del Trabajo (2016). *Panorama Laboral 2016. América Latina y el Caribe*. Lima: OIT. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_537803.pdf Acceso en 19/09/2016.
- Organización internacional del trabajo (2015). *Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil. Promover la inversión en empleos decentes para los jóvenes*. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_412025.pdf Acceso en 29/09/2016.

- Orjuela, G. (2009). Formación pedagógica e investigativa en la licenciatura de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Pedagogía y Saberes*, (31), pp. 52-29. Disponible: <https://goo.gl/ouuxsT> Acceso en 13/01/2015.
- Palacios, A. (2013). Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361. Mayo-agosto. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143. Pp. 279-305. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/361_143.pdf Acceso en 16/06/2017.
- Pérez, Á. (2010). "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación docente". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 24, 2. Pp. 37-60. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003> Acceso en 19/04/2016.
- PUDH, UNAM (2015). Los docentes en México. PERSEO, Núm. 27. México: Programa Universitario de Derechos Humanos de la UNAM. Disponible en: <http://www.pudh.unam.mx/perseo/10958/> Acceso en 27/06/2017.
- Ravela, P., Leymonié, J., Viñas, J. y Haretche, C. (2014). La evaluación de las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*. Núm. 41. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041712004> Acceso en 14/10/ 2015.
- Rots, I., Kelchtermans, G. y Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and teacher education*. 28, pp. 1-10. 2012. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11001028> Acceso en 16/06/2017.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. México: Paidós.
- SEP (2006). *Propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP. Disponible en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta_inter.pdf Acceso en 13/01/2015.
- SEP (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/C4%20HERRAMIENTAS-ESTRATEGIAS-WEB.pdf> Acceso en 10/10/2015.
- Schwartzman, S. (2006). ¿Existe una universidad latinoamericana?. Disponible en: http://www.schwartzman.org.br/sites/simon/?page_id=546&lang=en-us Acceso en 14/11/2013.
- Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 9. N° 2. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15590204.pdf> Acceso en 26/12/2011.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España. *Revista Española de Educación Comparada*. 22. Pp. 39-58. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/9322/8882> Acceso en 16/06/2017.

- UNESCO (2005). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf> Acceso en 03/04/2017
- UNESCO (2014). *Formación de docentes*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/> Acceso en 13/03/2017.
- UNICEF (2017). *A child is a child. Protecting children on the move from violence, abuse and exploitation*. United Nations Children's Fund (UNICEF). Disponible en: https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_A_child_is_a_child_May_2017_EN.pdf Acceso en 13/03/2017.
- USAID (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional) y MINE-DUC (Ministerio de Educación de Guatemala) (2011). *Herramientas de Evaluación en el Aula*. 3ª Edición. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala. Disponible en: http://www.usaidlea.org/images/Herramientas_de_Evaluacion_2011.pdf Acceso en 10/10/2015.
- Zaid, G. (2014). Futuro de la Universidad. *Letras Libres*. Septiembre. Disponible en: <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/futuro-la-universidad> Acceso en 29/09/2014.

Satisfacción laboral de los pedagogos que son docentes en Colima

Salvador Maximiliano Arias Cortés

Benjamín Orozco Ávalos

Sara Aliria Jiménez García

Qué, por qué y cómo estudiamos la satisfacción laboral de los pedagogos que son docentes

Idealmente toda organización, empresa o institución está conformada por su personal; cada sujeto realiza diversas actividades laborales, tiene algunos beneficios y muestra una actitud positiva o lo que se le conoce como satisfacción laboral; pero en muchas ocasiones el personal no está satisfecho con las actividades que realiza, esto por diversos motivos, tales como la realización de actividades no acordes con su formación, bajo sueldo, trabajo pesado, entre otros factores que merman su desempeño laboral.

Por lo anterior, algunos investigadores se han dado a la tarea de realizar diversos estudios para conocer los factores asociados la satisfacción laboral en diversos campos profesionales, ya que suponen que cuando alguien está satisfecho con el trabajo que realiza, hace mejor las cosas.

De acuerdo con lo anterior, es importante que en las instituciones y dependencias educativas se conozca el grado de satisfacción de su personal docente, puesto que así se podrán implementar las estrategias y soluciones necesarias para garantizar un buen proceso educativo, ya que en la actualidad, la calidad de la educación no sólo depende del sistema, sino que también depende del desempeño de docentes satisfechos con el trabajo que realizan.

El problema a investigar surge del interés por conocer los factores que intervienen en la satisfacción laboral de los pedagogos; específicamente nos referimos a quienes egresaron de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, México, y que laboran el ámbito de la docencia en el estado de Colima.

El hecho de que nuestra investigación sólo se enfoque a los pedagogos que laboran en el ámbito de la docencia como sujetos de estudio, se debe a que según el seguimiento de egresados de la Facultad de Pedagogía de esta Universidad, el 54% de los egresados de la licenciatura en pedagogía se encuentran laborando en esta área (Universidad de Colima, 2014).

De acuerdo con este seguimiento de egresados, la mayoría de los pedagogos son docentes, por lo que se consideró pertinente llevar a cabo esta investigación, para conocer la satisfacción que tienen en tal ámbito, ya que sabemos qué hacen los pedagogos, mas no tenemos datos respecto a su satisfacción laboral. Por esa razón no interesamos en estudiar el tema e identificamos los factores que se asocian al mismo.

Retomando un poco la historia de la satisfacción laboral, es posible observar que ésta se considera como la actitud ante el trabajo que más se ha estudiado, es decir, que el estudio de la satisfacción laboral nace de forma paralela al estudio del comportamiento humano, ya que se relaciona con la seguridad y el bienestar de los trabajadores (Brief, 1998; Locke, 1976 en Galaz, 2002).

Realizar un estudio sobre este tema y profundizar en el análisis de la satisfacción de estos sujetos, ayuda a descubrir qué factores son “fundamentales para mantener viva la profesión” (Gómez, 2013, p. 27), aspecto que es un tanto preocupante, ya que en la actualidad el sistema educativo mexicano se encuentra en crisis, pues las reformas político-sindicales, la falta de planes de estudios bien estructurados, maestros mal capacitados y mal pagados y que son renuentes a ser evaluados, así como la infraestructura educativa precaria, son los factores que lo mantienen postrado (De la Fuente, 2012); y como resultado de la combinación de los factores antes mencionados, los docentes podrían disminuir su satisfacción laboral, ya que se verían afectados por tales factores y,

por ende, experimentarían una falta de compromiso y responsabilidad ante su labor.

Por lo tanto, si un empleado no se encuentra satisfecho con su espacio de trabajo y las actividades que realiza, nace lo que se conoce como insatisfacción laboral, que según Pérez (2007) sucede cuando los trabajadores ven mermadas sus posibilidades de expansión o sus deseos profesionales y experimentan un trato hostil por parte de sus compañeros o jefes.

Lo anterior es una problemática en la que los pedagogos se pueden ver involucrados y, por ende, presentarían un bajo desarrollo profesional dentro de la institución educativa en la que trabajen (Ramírez, 2012); por tal motivo, una educación de calidad es más probable cuando en el rol de docentes participan pedagogos que están altamente satisfechos con su labor, pues serían más eficientes en las actividades que desempeñan.

Como ya se estableció al inicio, el objetivo de la presente investigación fue identificar los factores que intervienen en la satisfacción laboral de los pedagogos que trabajan en el campo de la docencia. Para lograr lo anterior se retomaron algunos factores de la satisfacción laboral de Villalba (2001); Herrera y Sánchez (2012); García *et al.* (2003) y Abrajan *et al.* (2009). Tales factores se mencionan a continuación.

El reconocimiento social del quehacer del pedagogo o la motivación social, al igual que García *et al.* (2003), lo consideramos como la consecuencia de ciertas necesidades, fundamentalmente de tipo social, que los seres humanos tienen a lo largo de su existencia en comunidad, como son la necesidad de aprobación social y estima por parte de los demás.

El auto-concepto es la imagen que un trabajador tiene de sí mismo, es un factor que involucra la motivación, ya que se entiende "como la necesidad de valoración personal y confianza en sí mismo y tendencia humana a desarrollar las capacidades personales, realizar proyectos y proponerse nuevas metas" (García *et al.*, 2003, p. 110), es decir, el trabajador debe conocerse a sí mismo para motivarse y así desempeñar mejor su trabajo.

El factor económico se refiere a la satisfacción respecto a los salarios, remuneraciones, recompensas, incentivos y estímu-

los, que según Vásquez (2006, p. 23) “son las gratificaciones que los empleados reciben a cambio de su labor”. Además, Mayo (1933 en Gómez, 2013) menciona que lo que se entiende desde una perspectiva puramente racionalista o mecanicista de la organización, es que la productividad de los empleados depende de las condiciones de trabajo, tales como salario, descansos y horarios.

El ambiente de trabajo o la seguridad se refiere a higiene, interacciones personales y condiciones físicas del lugar de trabajo. Al respecto Abrajan *et al.* (2009) señalan que la seguridad en el trabajo se relaciona con una perspectiva subjetiva acerca de la permanencia en un empleo. Además, Herzberg (1959, p. 18, en Herrera y Sánchez, 2012) en su teoría de la motivación-higiene, menciona que el factor higiene reagrupa lo que caracteriza al contexto en que se realiza el trabajo, es decir, la limpieza, ordenamiento y mantenimiento del lugar. De igual modo, consideramos lo que señala Cetina *et al.* (2006) al respecto, la relación personal en el trabajo, es entendida como el grado de satisfacción que provocan en el individuo las relaciones sociales con sus compañeros.

El tipo de contrato es otro de los factores que estudiamos de la satisfacción laboral y se refiere a la permanencia del pedagogo en el empleo y la forma por la cual se le contrató, puesto que es “una variable que define el grado de estabilidad en la relación laboral y se basa en el hecho de que un trabajador otorgará mayor valoración al empleo que le asegure durante más tiempo, la percepción de recompensas, tanto monetarias como no monetarias” (Gamero, 2007, p. 417).

Con base en los factores que incluimos en esta tesis, entendamos que la satisfacción laboral como “una combinación de circunstancias ambientales, psicológicas y fisiológicas que hacen que el individuo considere que se encuentra satisfecho con su trabajo” (Hoppock, 1935, en Gómez, 2013, p. 26); además, de acuerdo con Ramírez (2012), ubicamos que la satisfacción laboral se origina en función de las necesidades de una persona, es decir, de lo que espera de una situación y de lo que se obtiene de ella.

Para el diseño metodológico de esta investigación consideramos un acercamiento descriptivo, ya que los resultados obtenidos permitieron describir la satisfacción laboral de los pedagogos

que trabajan como docentes, con respecto de cinco factores; además, la técnica de estudio de esta tesis fue una encuesta, ya que permite recolectar información formulando una serie de preguntas (Hutton, 1990, citado en Blaxter *et al.*, 2000) sobre las preferencias de un grupo de actores.

La investigación se llevó a cabo en el estado de Colima, con profesionales egresados de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, correspondientes a la generación 26° (2006-2010), a la 27° (2007-2011), así como a la 28° (2008-2012); es necesario mencionar que en la Facultad de Pedagogía no se habían procesado datos sobre la generación 28°, aun así fue considerada para la realización de la investigación.

La población para este estudio estuvo compuesta por 90 sujetos; 39 pedagogos que laboran el ámbito de la docencia en el estado de Colima en las generaciones 2006-2010 y 2007-2011; más 51 que egresaron de la generación 2008-2012. Sólo 30 respondieron la encuesta; de éstos sólo se tomaron como muestra efectiva a 28 sujetos, debido a que dos de los encuestados no cumplieron con los criterios establecidos para formar parte de la muestra de este estudio, puesto que no pertenecen a las generaciones tomadas en cuenta en este estudio, además de que uno de ellos ya no labora como docente.

Para el estudio se utilizó la encuesta de respuesta cerrada, en una escala de Likert de 5 puntos u opciones de respuestas donde 1 significa altamente insatisfecho, 2 como insatisfecho, 3 como indeciso, 4 como satisfecho y 5 como altamente satisfecho.

El instrumento está estructurado en tres partes, la primera de ellas hace referencia a los datos socio-demográficos de los sujetos encuestados, la segunda parte conforma el cuerpo del instrumento (encuesta) y un tercer apartado fue destinado para comentarios y sugerencias por parte de los encuestados sobre el tema de investigación.

Aspectos teóricos de lo que promueve y frenan la satisfacción laboral

La satisfacción laboral al ser un tema social es explicada por diversas teorías y, por lo tanto, cuenta con varios conceptos; para el de-

sarrollo de esta investigación, la satisfacción laboral fue vista como un problema socioeducativo, ya que se estudiaron los factores asociados a la satisfacción laboral de los pedagogos que trabajaban en la docencia en el estado de Colima.

Por lo anterior se abordan algunos conceptos relacionados con el tema de la tesis, se inicia con el de satisfacción laboral, posteriormente se incluyen los que corresponden a los factores que intervendrían en la satisfacción laboral de los trabajadores.

Para nosotros la satisfacción laboral es el grado de sentimiento positivo que se tiene hacia el trabajo que desempeña cada persona cuando sus expectativas están cumplidas. Entiéndase la satisfacción laboral como “la combinación de circunstancias ambientales, psicológicas y fisiológicas que hacen que el individuo considere que se encuentra conforme con su trabajo” (Hoppock, 1935 en Gómez, 2013, p. 26).

Aunado a lo anterior, la satisfacción laboral “se da cuando un empleado se encuentra contento con el trabajo que desempeña, por tanto es un trabajador productivo” (Chiang, 2013, p. 43). Esta última afirmación permite deducir que es importante estudiar la relación trabajador contento, trabajador productivo y así detectar cómo influye la satisfacción laboral para que éste desempeñe mejor sus actividades, independientemente del contexto laboral.

Por un lado, “una buena satisfacción laboral en los trabajadores genera un impacto económico favorable y un crecimiento en la producción de las empresas e instituciones” (Artz, 2008, p. 9); de acuerdo con lo anterior, la satisfacción que se obtiene en el trabajo no sólo es placentera y benéfica para el individuo, sino también beneficia a la organización donde éste labora, porque genera impactos positivos para la institución.

Por otro lado, Villalba (2001) supone que la satisfacción laboral es el conjunto de las actitudes positivas y negativas que intervienen en el desempeño de los empleados, entendiendo las actitudes como sentimientos y creencias que determinan en gran medida cómo los integrantes de una organización perciben su ambiente de trabajo, y cómo se comprometen con las metas y objetivos organizacionales.

Después de analizar los conceptos de satisfacción laboral que proponen diversos autores, definimos la satisfacción laboral como el grado de sentimiento positivo que se tiene hacia el trabajo que desempeña cada persona; y este grado varía de acuerdo con las expectativas y necesidades que se cumplen.

Para estudiar de mejor manera la satisfacción laboral, Puchol (1993 en García, 2003) identificó una serie de parámetros o factores que intervienen en la satisfacción laboral, y los clasificó en dos tipos, los externos o ajenos al trabajador: la empresa, su tamaño, su reputación, su objeto social, de una serie de medidas organizacionales; y los internos: la política salarial, los horarios de trabajo, la política de ascensos, el trato interpersonal dirección/asalariados y de una serie de factores propios del trabajador: su edad, su sexo, su cultura, el puesto que ocupa, y su actitud ante el trabajo.

Ahora bien, si la satisfacción laboral parte de las circunstancias antes mencionadas, éstas a su vez se derivan de factores establecidos por otros autores. Para hacer más asequible su conceptualización, los agrupamos en cinco factores, el reconocimiento social del quehacer del pedagogo, el auto-concepto, el factor económico, el ambiente de trabajo y el tipo de contrato, mismos que se describen a continuación.

El reconocimiento social del quehacer del pedagogo surge de la necesidad de aprobación social y estima por parte de los demás (García *et al.*, 2003). Además, para Abrajan *et al.* (2009), es la satisfacción de necesidades de logro, afiliación y poder, tanto dentro como fuera de la organización. Así mismo, Herzberg (1959 en Herrera y Sánchez, 2012) señala que los factores de motivación se encuentran ligados al contenido del trabajo, como la realización o la responsabilidad.

El auto-concepto que tiene el trabajador es un factor más que se involucra en la motivación, ya que se entiende “como la necesidad de valoración personal y confianza en sí mismo y tendencia humana a desarrollar las capacidades personales, realizar proyectos y proponerse nuevas metas” (García *et al.*, 2003, p. 110), es decir, el trabajador debe conocerse a sí mismo para motivarse y así desempeñar mejor su trabajo.

El factor económico tiene relación con salarios, remuneraciones, recompensas, incentivos y estímulos que recibe el trabajador, que según Vásquez (2006, p. 23) “son las gratificaciones que los empleados reciben a cambio de su labor”. Aunado a lo anterior, Mayo (1933 en Gómez, 2013) menciona que la productividad de los empleados depende de las condiciones de trabajo (salario, descansos y horarios). Se puede decir que si las compensaciones, remuneraciones, salarios, prestaciones e incentivos son buenos, existirá una mayor satisfacción por parte del trabajador en un empleo.

El ambiente de trabajo es un factor que abarca la seguridad, higiene, condiciones del trabajo y las interacciones personales. Así pues, Abrajan *et al.* (2009) señalan que la seguridad en el trabajo se relaciona con la permanencia en el mismo puesto, refiere aspectos como ingreso adecuado, tiempo de jornada, horario de trabajo y descansos, prestaciones o vacaciones, aguinaldo, utilidades, servicios médicos, capacitación y carga de trabajo.

El tipo de contrato es otro factor que interviene en la obtención de la satisfacción laboral de los trabajadores, puesto que es “una variable que define el grado de estabilidad en la relación laboral y se basa en el hecho de que un trabajador otorgará mayor valoración al empleo que le asegure durante más tiempo, la percepción de remuneraciones, tanto monetarias como no monetarias” (Gamero, 2007, p. 417); así mismo, este autor menciona que los contratos temporales están asociados con menores niveles de satisfacción laboral que los permanentes; también distingue un efecto negativo para los varones asociado a los contratos fijos discontinuos.

Consideramos que los factores antes descritos son los que intervienen en la obtención de la satisfacción laboral de los pedagogos que trabajan en la docencia en el estado de Colima, puesto que son los más relevantes, según lo que hemos encontrado en las investigaciones sobre este tema.

Resultados

Los resultados se presentan siguiendo el orden del cuestionario, la primera parte habla del análisis de los datos socio-demográficos de los pedagogos encuestados, hace referencia al tipo de contrato,

años laborando y lugar donde trabajan; esto con la finalidad de ubicar el contexto en que desempeñan su labor como docentes.

En la segunda sección se identifican y contrastan los 27 indicadores o condiciones de trabajo para mostrar con cuáles se encuentran más satisfechos y más insatisfechos los pedagogos; cabe reiterar que estos indicadores se desprenden de los cinco factores considerados en la investigación, el reconocimiento social, el auto-concepto, el económico, el ambiente de trabajo y el tipo de contrato.

En la tercera sección se realiza una comparación de la satisfacción e insatisfacción laboral de los 28 encuestados respecto a los indicadores que componen cada uno de los cinco factores de la encuesta, por lo que se presenta un análisis más fino de las opiniones de los sujetos sobre las condiciones de trabajo en que se desempeñan. En la cuarta sección se muestran los porcentajes globales de satisfacción laboral de los pedagogos que son docentes, respecto a los cinco factores establecidos en esta investigación.

Datos sociodemográficos de la muestra

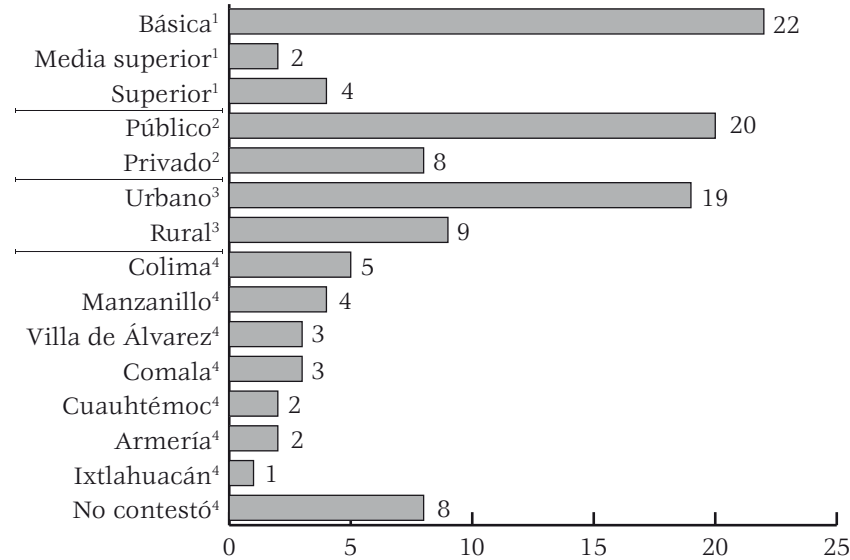
La población que conforma la muestra efectiva está constituida por 28 pedagogos que trabajan como docentes en el estado de Colima, 12 (43%) son del sexo masculino, mientras que 16 (57%) son del sexo femenino.

Un conjunto de preguntas del instrumento indagan sobre la ubicación física del espacio de trabajo de los pedagogos, por lo que identificamos el nivel educativo y el régimen de la institución en la que se encuentran laborando, así como también el municipio en el que desempeñan la profesión; lo anterior con la finalidad de situar el campo laboral de los pedagogos que son docentes.

Como se aprecia en la gráfica siguiente, 22 pedagogos o el 79% de los 28 encuestados se encuentran laborando en educación básica; de acuerdo con estas cifras suponemos que para quienes egresan de la licenciatura en pedagogía, podrían existir mayores posibilidades de empleo en este nivel que en el de medio superior o superior. Así mismo, respecto al régimen de la institución en la que laboran se obtuvo que 20 (el 71%) se ubican en instituciones públicas, estos resultados tal vez se deban a que el trabajo suele

ser mejor remunerado en educación básica y en escuelas públicas; también creemos que se relaciona con el interés de los pedagogos por obtener contratos laborales permanentes.

Gráfica 1
Nivel educativo, régimen, zona y municipio.



¹ Nivel educativo.

² Régimen.

³ Zona.

⁴ Municipio.

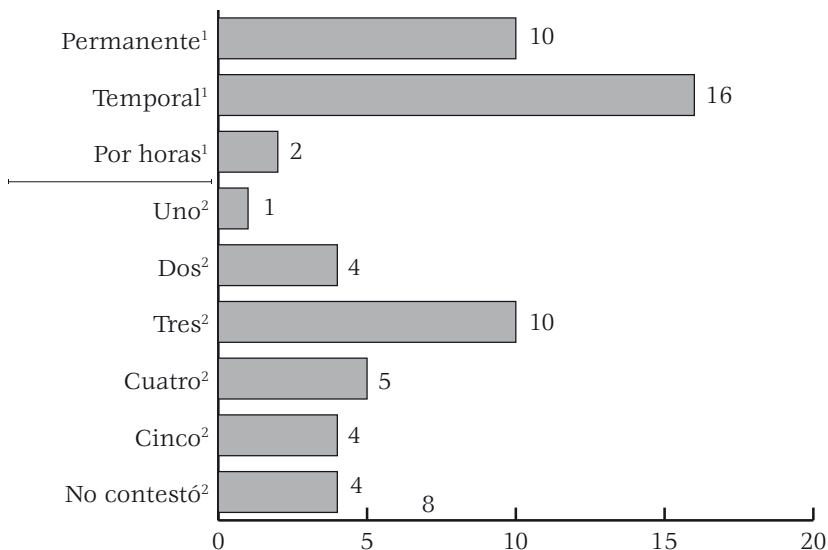
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta (2015).

Por otra parte, en cuanto al municipio en que laboran, observamos que la mayoría, 68% (19 pedagogos), se encuentran trabajando en la zona urbana; mientras que una menor proporción, el 32% (9 pedagogos) se ubican en la zona rural; y en cuanto a los municipios en que laboran se encontró que es en Colima donde trabaja el 18% de los encuestados (5 pedagogos), seguido de Manzanillo, con 4 pedagogos (el 14%).

En la siguiente gráfica se presentan los tipos de contratos de los encuestados y los años que tienen laborando como docentes. Como se puede apreciar en los datos, la permanencia en el tra-

bajo no necesariamente significa estabilidad laboral, ya que hay pedagogos que cuentan con varios años laborando, pero no tienen un contrato permanente; indudablemente consideramos que estos datos repercuten negativamente en su satisfacción en el trabajo.

Gráfica 2
Tipo de contrato y años laborando como docente.



¹ Tipo de contrato.

² Años trabajando como docente.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta (2015).

Como se observa en la gráfica anterior, la mayoría de los pedagogos (57% o 16 sujetos) tiene un contrato temporal; al respecto Gamero (2007, p. 445) afirma que “los contratos temporales son a menudo considerados como un importante componente de la flexibilidad del mercado laboral y para los empleadores, pues los trabajadores temporales pueden ser despedidos sin incurrir en pagos o restricciones impuestas por la legislación sobre derechos de los empleados”. Ante esto, la falta de contratos laborales que aseguren la permanencia de los pedagogos en un espacio de trabajo, incrementaría su insatisfacción, debido a que no tienen asegurado el empleo.

Otro aspecto importante a considerar son los años que tienen trabajando como docentes los 28 sujetos, según los datos obtenidos, 10 pedagogos (el 36%) tienen tres años ejerciendo la docencia, ante tal situación suponemos que en el año 2012, hubo un incremento en la inserción laboral de los pedagogos como docentes.

Si juntamos en un subgrupo a los sujetos que tienen entre 3, 4 y 5 años laborando, observamos que para estos 19 sujetos (68%), su antigüedad no definió su permanencia en el lugar en que trabajan, pues sólo el 36% (10 sujetos) tiene un contrato laboral permanente; mientras que el 57% (16 pedagogos) cuenta con un contrato temporal, generándoles así mayores posibilidades de insatisfacción laboral entre los últimos, pues “los contratos temporales están asociados con menores niveles de satisfacción laboral que los permanentes” (Gamero, 2007, p. 445).

Los factores más relevantes en la satisfacción e insatisfacción laboral de los pedagogos

Se realizó el análisis de los 27 indicadores o condiciones que representan el reconocimiento social, el auto-concepto, el económico, el ambiente de trabajo y el tipo de contrato, para así ubicar qué indicadores tienen mayor peso en la satisfacción laboral de los 28 pedagogos que son docentes en el estado de Colima y cómo éstos valoran sus condiciones de trabajo en el campo de la docencia.

De manera que en la tabla 1 se ubican indicadores que reflejan el número más alto de sujetos que se dicen “satisfechos” o “altamente satisfechos” con estas condiciones de trabajo; la misma lógica usamos para identificar los indicadores que producen insatisfacción, donde se encuentra el mayor número de sujetos que se ubican como “altamente insatisfechos” o “insatisfechos”, de modo que contrastamos estos dos subgrupos respecto a los 27 indicadores de la encuesta.

Tabla 1
Grados de satisfacción.

Factores	1. Altamente insatisfecho	2. Insatisfecho	3. Indeciso	4. Satisfecho	5. Altamente Satisfecho	Total
	No. %	NO. %	NO. %	NO. %	NO. %	
El reconocimiento social a partir de su trabajo						
1. Por parte de la sociedad	1 (4%)	4 (14%)	3 (11%)	14 (50%)	6 (21%)	28
2. Por parte de sus compañeros	1 (4%)	0 (0%)	2 (7%)	19 (68%)	6 (21%)	28
3. Por parte de su jefe inmediato	1 (4%)	1 (4%)	0 (0%)	15 (53%)	11 (39%)	28
4. Por parte de sus alumnos	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)	6 (21%)	20 (71%)	28
5. De su familia	1 (4%)	1 (4%)	0 (0%)	5 (18%)	21 (75%)	28
El auto-concepto. Conformidad con:						
6. Las condiciones para desarrollar la docencia	1 (4%)	4 (14%)	7 (25%)	12 (43%)	4 (14%)	28
7. Con el ejercicio profesional de la pedagogía	1 (4%)	1 (4%)	5 (18%)	13 (46%)	8 (29%)	28
8. Su auto-concepto como pedagogo	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)	10 (36%)	15 (53%)	28
9. La confianza que muestra en el salón de clase	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (25%)	20 (71%)	28
10. Su formación académica como pedagogo	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)	8 (29%)	17 (61%)	28
11. Su labor como docente	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (43%)	15 (53%)	28
Económico. Satisfecho con:						
12. El sueldo que recibe	1 (4%)	8 (29%)	9 (32%)	8 (29%)	2 (7%)	28
13. Las primas y bonos que percibe	14 (50%)	5 (16%)	3 (11%)	3 (11%)	3 (11%)	28
14. Las gratificaciones que recibe por su desempeño	10 (36%)	9 (32%)	3 (11%)	3 (11%)	3 (11%)	28
15. Las prestaciones en su trabajo	14 (50%)	7 (25%)	1 (4%)	2 (7%)	4 (14%)	28
16. Su crecimiento económico	9 (32%)	6 (21%)	6 (21%)	4 (21%)	3 (11%)	28
El ambiente de trabajo. Satisfecho con:						
17. La relación que tiene con sus compañeros	1 (4%)	0 (0%)	4 (14%)	13 (46%)	10 (36%)	28
18. Las relaciones que mantienen los docentes y directivos en el centro de trabajo en que labora.	1 (4%)	1 (4%)	2 (7%)	13 (46%)	11 (39%)	28
19. Las relaciones que mantiene con los directivos de su centro de trabajo.	1 (4%)	0(0%)	2 (7%)	14 (50%)	11 (39%)	28
20. El grado de colaboración del personal de la institución donde trabaja.	0 (0%)	2 (7%)	5 (18%)	15 (54%)	6 (21%)	28
21. Su carga de trabajo.	0 (0%)	3 (11%)	7 (25%)	14 (50%)	4 (14%)	28
22. Las horas de jornada de trabajo.	1 (4%)	2 (7%)	3 (11%)	15 (54%)	7 (25%)	28
23. Sus periodos vacacionales.	2 (7%)	1 (4%)	3 (11%)	11 (39%)	11 (39%)	28
24. El mobiliario de la institución en que labora.	2 (7%)	4 (14%)	6 (21%)	10 (36%)	6 (21%)	28
25. La distribución de las áreas físicas del lugar de trabajo.	2 (7%)	4 (14%)	5 (18%)	13 (46%)	4 (14%)	28
Tipo de contrato. Satisfecho con:						
26. El tipo de contrato.	10 (36%)	4 (14%)	5 (18%)	4 (14%)	5 (18%)	28
27. Proceso por el cual se le contrató.	4 (14%)	0 (0%)	6 (21%)	11 (39%)	7 (25%)	28

Fuente: Elaboración propia (2015) con base en el trabajo de Villalba (2001), Herrera y Sánchez (2012), García *et al.* (2003) y Abrajan *et al.* (2009).

Como parte de este análisis se identificaron sólo los porcentajes más altos respecto a los 28 sujetos y sus respuestas en los 27 indicadores; con base en estos datos, observamos que un 78% (21 sujetos) de los pedagogos reporta que se siente altamente satisfecho con respecto al reconocimiento social por parte de su familia; también una gran proporción se dice altamente satisfecho respecto a la confianza que muestra en el salón de clase (71% o 20 pedagogos); y el 54% (13 encuestados) se identifica como satisfecho con relación al grado de colaboración del personal de la institución donde trabaja y con las horas que cumple en su jornada de trabajo. Así mismo, se obtuvo que el 39% (11 sujetos) se siente satisfecho con el proceso por el cual se les contrató.

En contraste con los factores que producen mayor satisfacción en los sujetos del estudio, hay 3 aspectos en los que los pedagogos señalaron que se sienten más insatisfechos, las primas y bonos que perciben, así como sus prestaciones, el 50% (14 sujetos) y el tipo de contrato, 36% (10 sujetos); en estas condiciones de trabajo se manifestaron altamente insatisfechos.

Los datos que antes mostramos dan respuesta al objetivo establecido en esta investigación, puesto que se identificaron los factores que proporcionan una mayor satisfacción en el campo laboral de los pedagogos que son docentes; en suma, el reconocimiento social, el auto-concepto y el ambiente de trabajo son los factores que proporcionan una mayor satisfacción laboral; estos factores fueron retomados de las investigaciones realizadas por Villalba (2001), Herrera y Sánchez (2012), García *et al.* (2003) y Abraján, *et al.* (2009) y los resultados de nuestra tesis coinciden con lo que establecieron estos autores.

Así mismo, se ubicó que los 28 pedagogos que son docentes se sienten satisfechos con la labor que desempeñan, estos datos reafirman la premisa de que “el nivel de satisfacción es fundamental para mantener viva la profesión” (Gómez, 2013, p. 27).

De igual modo, consideramos que queda comprobada la idea expuesta por Hoppock (1935, en Gómez, 2013, p. 26), quien expresa que la satisfacción laboral es “una combinación de circunstancias ambientales, psicológicas y fisiológicas, que hacen que el individuo considere que se encuentra satisfecho con su trabajo”,

puesto que los indicadores establecidos en este estudio están vinculados con las relaciones interpersonales, la jornada y la carga de trabajo, el reconocimiento a la labor, la infraestructura del sitio de trabajo, el salario y las remuneraciones; además, como lo menciona Ramírez (2012), estas circunstancias inducen a que el trabajador sienta que satisface o no todas sus necesidades y por ende cuenta con determinada satisfacción laboral.

¿Qué causa satisfacción e insatisfacción laboral en los docentes?

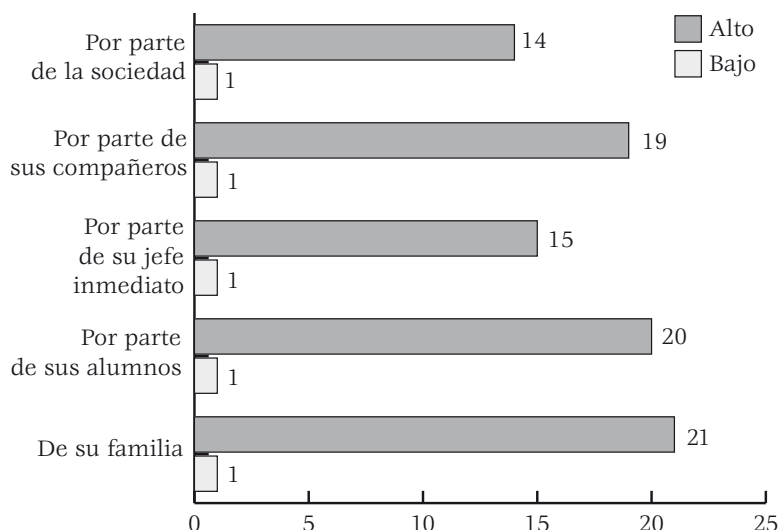
En la sección previa realizamos un análisis para identificar los indicadores o condiciones de trabajo con las que los encuestados se sienten más satisfechos e insatisfechos, por lo que hicimos una revisión que contrasta los 27 indicadores incluidos en esta tesis; en esta parte el contraste lo hicimos para comparar la satisfacción e insatisfacción de los pedagogos al interior de cada factor estudiado; para este propósito sólo referimos los porcentajes más altos y más bajos en cada factor; cabe reiterar que los factores estudiados son cinco: el reconocimiento social, el auto-concepto, el económico, el ambiente de trabajo y el tipo de contrato.

Factor 1

Reconocimiento social a partir de su trabajo

La gráfica 3 muestra los grados de satisfacción laboral referentes al reconocimiento social que se le da al trabajo que realizan los pedagogos, que según García *et al.* (2003), se desprende de la necesidad de aprobación social y estima por parte de los demás.

Gráfica 3
El reconocimiento social a partir de su trabajo.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas (2015).

Se encontró que el reconocimiento social a la labor, con el que están altamente satisfechos los pedagogos, es el que proviene de su familia y de sus alumnos, pues un 78% (21 pedagogos) y un 71% (20 pedagogos) respectivamente, mencionaron esta opción.

En contraparte, el indicador que genera una menor satisfacción es el reconocimiento por parte de la sociedad a la labor que realiza el pedagogo, con un 50% (14 pedagogos). En relación con lo anterior, en un estudio realizado por Galaz (2012), se encontraron resultados similares, puesto que encontró que el reconocimiento social a la labor, se encuentra íntimamente ligado a la satisfacción laboral. Dicho indicador genera un desafío en el campo profesional del pedagogo formado por la Facultad de Pedagogía, ya que es frecuente que tanto su perfil profesional como su formación profesional, se confunda con los profesionales de escuelas normales de maestros de nuestro país.

Por un lado, esta fuente de satisfacción laboral de los pedagogos que son docentes se encuentra relacionada con lo que dicen Sledge, *et al.* (2008 en Yañez, *et al.*, 2010), el reconocimiento pro-

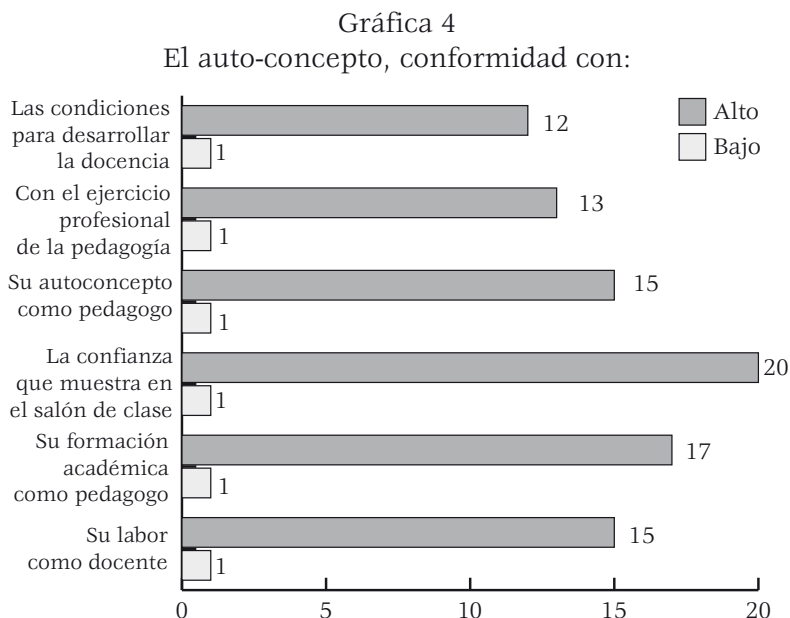
fesional pertenece a factores intrínsecos y motivacionales, por lo que si el pedagogo observa el reconocimiento al trabajo que realiza, se sentirá satisfecho y, por ende, será más productivo en su desempeño.

Por otro lado, las investigaciones realizadas por Herrera y Sánchez (2012) y Ramírez y D'Aubeterre (2007), difieren con los resultados de este estudio, puesto que dichos autores obtuvieron que el reconocimiento social a la labor del empleado no genera una alta satisfacción laboral, es decir, que este factor no se asocia a la satisfacción en el trabajo.

Factor 2

El auto-concepto

En la gráfica 4 se presentan los grados de satisfacción con relación al auto-concepto, que según García *et al.* (2003), es la necesidad de valoración personal y confianza en sí mismo, es decir, qué tan satisfecho está el pedagogo con las capacidades con las que cuenta para desempeñar la docencia.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas (2015).

Dentro del factor del auto-concepto se obtuvo que el indicador que genera una mayor satisfacción laboral es la confianza que muestra el pedagogo dentro del salón de clases, puesto que el 71 % (20 pedagogos) se sienten altamente satisfechos con esta percepción de su desempeño. En contraparte el indicador que presenta una menor satisfacción es el referido a las condiciones para desarrollar la docencia, ya que sólo el 43% (12 pedagogos) se sienten satisfechos para realizar dicha actividad.

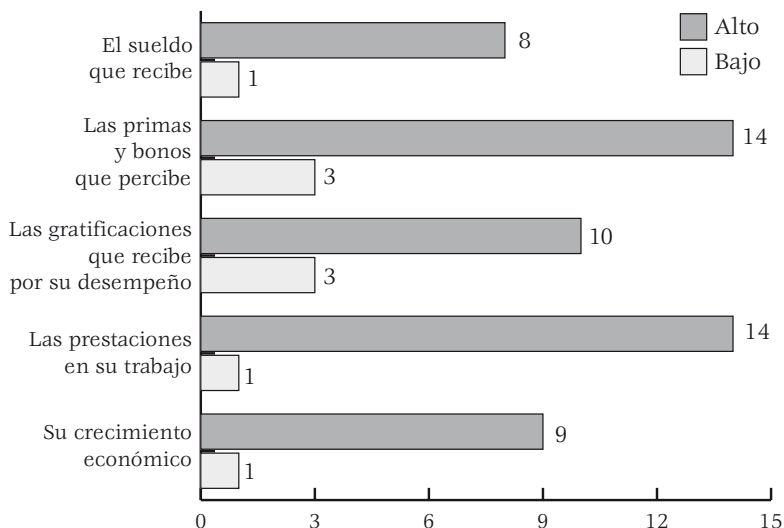
Cabe resaltar que los resultados encontrados en este factor, difieren a los obtenidos en la investigación realizada por Ramírez y D'Aubeterre (2007), pues muestran que el trabajo en sí mismo y la autonomía de los trabajadores se asocian con bajos porcentajes de satisfacción. En coincidencia con esta investigación, un estudio realizado por Ávila (2009) demuestra que el crecimiento personal y la autorrealización son factores que atraen una alta satisfacción laboral. Así mismo, estos resultados se encuentran ligados a la teoría de los factores intrínsecos o extrínsecos, puesto que son factores propios del trabajador, es decir, que el pedagogo se debe de dar a la tarea de satisfacer estas necesidades por sí sólo. Otra teoría que guarda una relación con estos resultados, es la teoría de la motivación humana, o de la pirámide de las necesidades humanas de Maslow (Gamboa, 2010), donde se establece que el trabajador debe ver satisfechas sus necesidades de estima, autonomía y autorrealización, esto para que el trabajador cuente con una alta satisfacción respecto al trabajo que realiza.

Factor 3

Económico

En la gráfica 5 se muestran los resultados de la satisfacción laboral con relación al factor económico de los pedagogos que son docentes, que refiere a cuestiones como los salarios, remuneraciones, recompensas, incentivos y estímulos que recibe el trabajador; según Vásquez (2006, p. 23) “son las gratificaciones que los empleados reciben a cambio de su labor”, puesto que si un trabajador no encuentra una relación correcta entre las labores que realiza y las gratificaciones que recibe, se mostrará insatisfecho ante tal situación.

Gráfica 5
Económico, satisfecho con:



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas (2015).

Dentro de este factor se encontró que el indicador que refiere a las primas y bonos, genera alta insatisfacción en un 50% (14 pedagogos); misma situación que ocurre con el indicador de las prestaciones que reciben en su trabajo, donde un 50% (14 sujetos) se sienten altamente insatisfechos.

En contraparte se obtuvo que el indicador que genera más satisfacción laboral, es el que refiere al sueldo que reciben los pedagogos, donde el 28% (8 sujetos) se sienten satisfechos, aunque cabe señalar que los resultados en este indicador arrojaron que el mismo número de sujetos, 28% (8 profesores) se sienten insatisfechos.

Los resultados anteriores de insatisfacción son similares a los resultados obtenidos en otras investigaciones como la realizada por Galaz (2012) y Ramírez y D'Aubeterre (2007), donde se dedujo que las malas condiciones económicas en el empleo, impactan negativamente la satisfacción laboral de los profesores, idea que mediante este estudio queda comprobada. Así mismo a los resultados obtenidos en el estudio de Padilla *et al.* (2007), se demostró que los

porcentajes más bajos de la satisfacción laboral, se obtienen en aspectos relacionados con el salario.

Dicho factor se encuentra relacionado con la teoría bifactorial, los higiénicos o extrínsecos, establecida por Herzberg (1987 en Abrajan, *et al.*, 2009), quienes mencionan que son aspectos de la situación del trabajo y cuando son precarios promueven la insatisfacción laboral. Además este factor se relaciona con la satisfacción laboral específica, que según Galaz (2002) y Ortega y Ortega (2009), tiene que ver con los aspectos particulares del empleo, como lo son las recompensas, remuneraciones y los beneficios de trabajar.

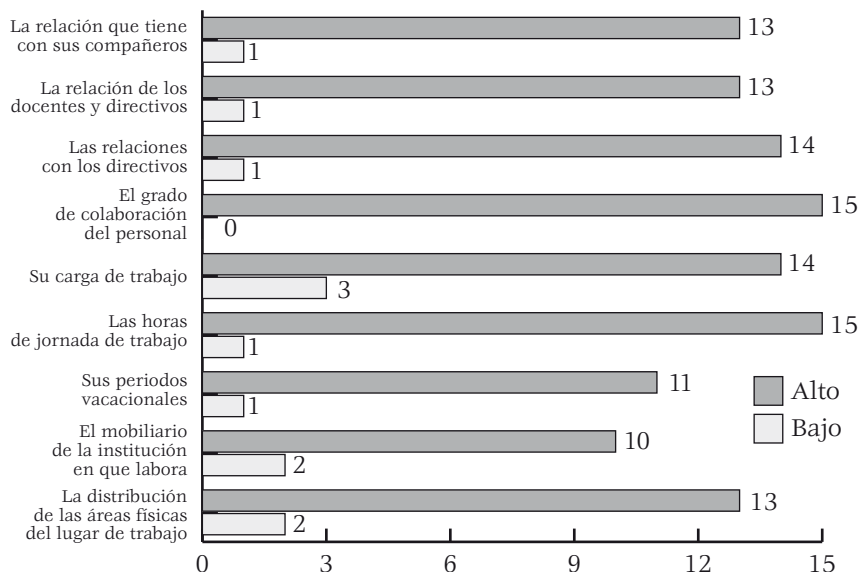
Los resultados obtenidos muestran que este factor influye de forma negativa en la satisfacción laboral de los pedagogos que son docentes, puesto que los porcentajes altos se encuentran en el nivel altamente insatisfecho, esto a pesar de que según Hegney *et al.* (2006 en Abrajan *et al.*, 2009), el factor económico se encuentra íntimamente relacionado a la satisfacción laboral de los empleados.

Factor 4

El ambiente de trabajo

La gráfica 6 muestra los resultados obtenidos en el factor del ambiente de trabajo, que según Abrajan *et al.* (2009) y Mayo (1933, en Gómez 2013), tiene que ver con la seguridad, higiene, condiciones del trabajo y las interacciones personales.

Gráfica 6
El ambiente de trabajo, satisfecho con:



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas (2015).

Dentro del factor del ambiente de trabajo se obtuvo que dos de los indicadores que generan una mayor satisfacción a los pedagogos son el grado de colaboración del personal y las horas de la jornada de trabajo, ya que en ambos el 54% (15 pedagogos) se siente satisfecho ante tales indicadores.

En contraparte, el indicador que genera menor satisfacción, es el mobiliario de la institución donde se labora, ya que sólo un 36% (10 pedagogos) se siente satisfecho ante tal circunstancia. Estos resultados difieren a los obtenidos en otras investigaciones, como la realizada por Ramírez y D'Aubeterre (2007), Tejero y Fernández (2009) y Ávila (2009), donde se obtuvo que la satisfacción laboral es baja en relación con las condiciones laborales.

Además, el indicador de colaboración del personal se asocia con la teoría de la motivación humana o pirámide de las necesidades de Maslow (en Gamboa, 2010), puesto que un trabajador tie-

ne que satisfacer sus necesidades de seguridad, amistad, pertenencia, aceptación y la estima por parte de los compañeros de trabajo.

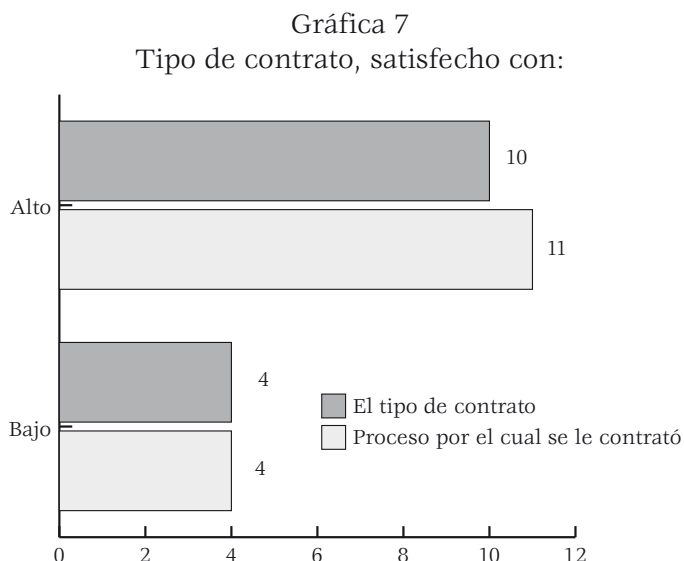
Por otro lado, el indicador de horas de trabajo se encuentra relacionado con la teoría de la satisfacción específica, que según Galaz (2002) y Ortega y Ortega (2009), proviene de las condiciones del trabajo, de las relaciones con los compañeros y de la supervisión recibida por parte de sus jefes

Es preciso destacar que los porcentajes de satisfacción obtenidos en el ambiente de trabajo influyen en la satisfacción global de los 28 pedagogos encuestados, puesto que es en este factor en el que los indicadores muestran los porcentajes más altos de satisfacción laboral.

Factor 5

Tipo de contrato

En la gráfica 7 se presentan los porcentajes de satisfacción obtenidos en el factor tipo de contrato, que según Gamero (2007, p. 417) es “una variable que refleja el grado de estabilidad, puesto que el trabajador otorga una mayor valoración al empleo que le asegure más tiempo en él, esto por medio del tipo de contrato”.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas (2015).

En este factor encontramos que existe más insatisfacción que satisfacción respecto a las condiciones laborales que se derivan del contrato laboral, por lo que en lo que refiere a los índices de satisfacción, se obtuvo que el 39% (11 pedagogos) se encuentran satisfechos con el proceso por el cual fueron contratados, mientras que el 36% (10 pedagogos) de los encuestados se sienten altamente insatisfechos con su tipo de contrato.

En contraste con los datos previos, los pedagogos que no se sienten satisfechos con el tipo de contrato que tienen, suman el 57% (16 pedagogos), pues cuentan con un contrato temporal; a pesar de los años que tienen laborando como docentes; de acuerdo con Gamero (2007), los contratos temporales están asociados con menores niveles de satisfacción laboral que los permanentes, es decir, que la satisfacción laboral siempre estará ligada al tipo de contrato que los sujetos tengan.

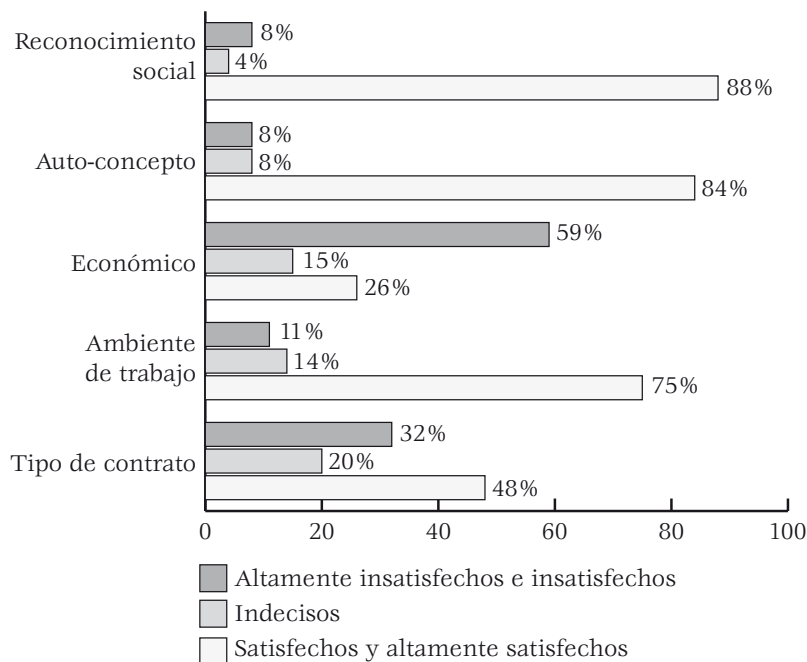
Tras el análisis e interpretación de los resultados de esta parte, se obtuvo que los pedagogos que trabajan como docentes se encuentran satisfechos o altamente satisfechos en la mayoría de los indicadores de cada factor que se preguntó, excepto en dos factores, el económico y el tipo de contrato, dichos indicadores de estos dos factores oscilan entre insatisfechos y altamente insatisfechos.

Porcentajes globales de la satisfacción laboral

En esta parte se presentan los porcentajes generales de la satisfacción e insatisfacción laboral de los pedagogos que son docentes en el estado de Colima, además para dar sustento a los resultados obtenidos se retoman algunos comentarios de los encuestados.

La gráfica 8 muestra los porcentajes globales de la satisfacción e insatisfacción laboral de los pedagogos que son docentes, respecto a los cinco factores.

Gráfica 8
Porcentaje de resultados de cada factor.



Fuente: Elaboración propia con base a los datos obtenidos (2015).

Cabe señalar que para obtener los porcentajes globales de satisfacción laboral que se observan en la tabla anterior y se discuten en las conclusiones, se sumó el porcentaje de quienes se identifican como satisfechos con quienes refieren que están altamente satisfechos (S + AS); así mismo, se hizo la suma de los porcentajes que se reportan en la columna de insatisfechos y altamente insatisfechos, (I + AI), esto con el propósito de evitar fastidiar al lector con diversos datos.

En cuanto al reconocimiento social se tuvo que 88% (25 pedagogos) se encuentran entre satisfechos y altamente satisfechos, se sumó el porcentaje de satisfacción de los cinco indicadores que conformaban este factor; así mismo el auto-concepto presenta un porcentaje del 84% (24 pedagogos) entre satisfechos y altamente satisfechos.

Del mismo modo, si observamos cuáles son los indicadores que menos cumplen con las expectativas de los pedagogos encontramos que el factor económico es donde se presenta una mayor insatisfacción, ya que 59% (17 pedagogos) se ubica entre altamente insatisfecho e insatisfecho, mientras que sólo 26% (7 pedagogos) dice sentirse satisfechos o altamente satisfechos en cuanto a este factor; en el ambiente de trabajo 75% (21 pedagogos) se encuentra satisfechos o altamente satisfecho, esto con base en los 9 indicadores que conforman dicho factor; en cuanto al factor del tipo de contrato, se obtuvo que un 48% (13 pedagogos) se siente satisfecho y altamente satisfecho, mientras que 32% (9 pedagogos) se dice altamente insatisfecho e insatisfecho; cabe señalar que dicho factor estaba conformado por dos indicadores.

Como evidencias de esta satisfacción laboral es posible referir los comentarios de la siguiente encuestada:

Como pedagoga estoy muy satisfecha como profesional, sin embargo en la SEP siempre se nos hará de menos por ser pedagogos, nos *pones* tantas trabas y a como están las cosas, cada año es peor, con decirles que mi generación más o menos seis tienen base y los demás estamos de contrato, vacaciones sin pago, sin aguinaldo, como debe ser, sin prestaciones. Sin embargo, un pedagogo trabaja mejor que un normalista, eso me consta porque lo he comprobado con mis cinco años de experiencia (encuesta 27).

Por otra parte se comprobó que entre los 28 encuestados, la mayoría (79% o 22 pedagogos) se encuentran laborando en la educación básica, esto a pesar de que el perfil de formación del pedagogo no se enfoca en este nivel educativo, tal como lo mencionan el siguiente encuestado:

Creo que es un buen tema de investigación, desafortunadamente, a los pedagogos se nos forma en las distintas áreas de educación y en donde incursionamos la mayoría es la docencia, dicha formación en docencia durante la licenciatura es un poco corta, por lo cual al egresar y trabajar en esta área tenemos que investigar mucho. Pero el reconocimiento que se nos da a los pedagogos en los lugares donde traba-

jamos es excelente, se reconoce siempre nuestro trabajo (encuesta 4).

Mediante los resultados que se obtuvieron mediante esta investigación podemos decir que los pedagogos que son docentes en el estado de Colima, se muestran satisfechos con los factores y las condiciones de sus áreas de trabajo, puesto que los porcentajes obtenidos son altos, esto ante los factores reconocimiento social, auto-concepto y ambiente de trabajo; por ultimo, cabe mencionar que los pedagogos que son docentes aún se muestran insatisfechos con el tipo de contrato y con el sueldo, prestaciones y remuneraciones por el desempeño de su labor.

Conclusiones, alcances y desafíos de la educación respecto a la satisfacción de los docentes

A partir del análisis de los resultados obtenidos en esta investigación se llegó a las siguientes conclusiones, los pedagogos que son docentes en el estado de Colima tienen alta satisfacción laboral en cuanto a tres de los cinco factores establecidos para este estudio, el reconocimiento social a la labor de los pedagogos, el auto-concepto y el ambiente de trabajo.

En contraste con lo anterior, quedan desafíos por resolver en cuanto a sus condiciones de empleo y a la imagen que los empleados se han formado respecto a lo que merecen por ser docentes, ya que los pedagogos que son docentes se sienten insatisfechos en cuanto al tipo de contrato y el salario, remuneración y prestaciones por el desempeño de su labor. Cabe resaltar que el objeto de estudio de esta investigación consistió en identificar los factores que se asocian a la satisfacción laboral de los pedagogos. Y adicionalmente pudimos ubicar aquellos que producen inconformidad o insatisfacción laboral.

Así mismo, se concretó la idea de que la mayoría de los pedagogos que son docentes, se encuentran laborando en el nivel básico de educación, ya que este estudio demostró que de los 28 encuestados, 79% (22 pedagogos) se encuentran laborando en este nivel. Por lo anterior proponemos que dentro del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía, se incorporen módulos optativos,

talleres o cursos que propicien el desarrollo de competencias para ejercer la docencia en la educación básica, tal como nos propone un encuestado: “En mi opinión, el currículo que se cursaba en la generación que me tocó, deja grandes lagunas en la formación de los pedagogos, todo es visto superficialmente, puedo decir que el 80% de las cosas que sé, las aprendí en prácticas y en mi área laboral, no en la escuela” (encuesta 1).

Como agenda de trabajo para investigaciones relacionadas con la temática de este estudio proponemos que se analice la satisfacción laboral de los pedagogos que se encuentran laborando en las áreas como la gestión y administración de la educación superior, en la investigación educativa o en el área de la orientación educativa, ya que los pedagogos también se encuentran laborando en estas áreas.

Además proponemos que para futuras investigaciones se utilice la entrevista como instrumento de recolección de datos, puesto que no sólo se tendrán datos numéricos, sino también opiniones y comentarios que harán la investigación más amplia y explicativa; otro instrumento que sugerimos que se utilice es la observación de campo por medio de una rúbrica, es decir, que se acuda al lugar de trabajo de los pedagogos para observar su desempeño y las necesidades que satisfacen.

De igual modo, en cuanto a la metodología proponemos que no sólo se tomen como sujetos de estudio a los pedagogos egresados de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, sino que también a los egresados de otras instituciones educativas, tales como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y a los egresados de la Universidad Multitécnica Profesional; además, proponemos que se haga un estudio comparativo de la satisfacción laboral entre los normalistas y los pedagogos que laboran en el ámbito de la docencia; también consideramos interesante que se realice un estudio de la satisfacción laboral de los pedagogos docentes a nivel regional, es decir, que se tomen a los pedagogos de los estados de Colima, Jalisco y Michoacán, para determinar cuál es el estado donde los docentes tienen una mayor satisfacción laboral a partir del cumplimiento de sus necesidades.

Así mismo, consideramos necesario proponer que para futuras investigaciones se aplique el instrumento en persona, es decir, aplicar alguna entrevista o un cuestionario en persona, ya que la aplicación a través de correo electrónico o de la red social Facebook, no es lo más adecuado debido a que una gran mayoría no nos contestaron la encuesta.

En cuanto a los beneficios que aporta esta investigación podemos decir que presentamos datos que reflejan que un desafío para las instituciones educativas empleadoras o escuelas y la Secretaría de Educación Pública, será establecer mejores condiciones de trabajo para que los docentes tengan mayor satisfacción laboral y ésta repercuta en el desempeño de los pedagogos como docentes, ya que los datos reportados señalan que para elevar la satisfacción laboral de estos sujetos es necesario que cuenten con contratos permanentemente, un sueldo base, es decir que se les reconozca su trabajo con prestaciones y remuneraciones acordes con su desempeño.

En suma, los resultados de esta investigación permitieron conocer que la satisfacción laboral de los pedagogos que son docentes es alta, así como también se identificaron los factores que la promueven, tales como el reconocimiento social, el auto-concepto y el ambiente de trabajo. Por último, podemos decir que los resultados que obtuvimos son los que esperábamos, pues el salario y un contrato permanente tienen un gran peso para que los docentes se sientan satisfechos con su trabajo.

Referencias bibliográficas

- Abrajan, M; Contreras, J. y Montoya, S. (2009). Grado de satisfacción laboral y condiciones de trabajo: una exploración cualitativa. *Revista enseñanza e investigación en psicología*, Vol. 14, N° 1, 105-118. Consultado el 1 de septiembre de 2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29214108>
- Ávila, A. (2009). Los niveles de satisfacción laboral de los directivos y docentes de la región centro del estado de chihuahua. *Memoria del X Congreso Mexicano de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Blaxter, L. y Hughes, C, Tight (2000). *Cómo se hace una investigación* (3 reimp.) España: Gedisa.
- Cetina, R; Chan, A. y Sandoval, L. (2006). Nivel de satisfacción laboral y síndrome de desgaste profesional en médicos familiares. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, Vol. 44, N°6, 535-540. Consultado el 20 de

- agosto de 2014, en <http://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2006/im066g.pdf>
- Chiang, M. y Ojeda, J. (2013). Estudio de la relación entre satisfacción laboral y el desempeño de los trabajadores *Revista de Contaduría y Administración*. Vol. 8, N° 2, 39-60. Consultado el 28 de septiembre de 2014, en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018610422013000200003&script=sci_arttext#nota
- De la Fuente, R. (2012). Juan Ramón de la Fuente: México vive su peor crisis educativa. *Revista Variopinto*. Edición no. 8. México. Consultado el 19 de octubre de 2014, en <http://www.revistavariopinto.com/nota.php?id=252>
- Galaz, J. (2002). La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. 24, N° 96, 47-72. Consultado el 16 de mayo de 2014, en <http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=galazfontes>
- Galaz, J. (2002). La satisfacción laboral de los académicos mexicanos en una universidad estatal pública: La realidad institucional bajo la lente del profesorado. México: ANUIES.
- Gamboa, E. (2010). Satisfacción laboral: Descripción teórica de sus determinantes. *Revista de Psicología Científica*. Vol. 17 núm. 12. Consultado el 10 de octubre de 2014, en: <http://www.psicologiacientifica.com/satisfaccion-laboral-determinantes/>
- Gamero, C. (2007). Satisfacción laboral y tipo de contrato en España. *Revista de investigaciones económicas*. Vol. 31, N° 3. 415-444. Consultado el 12 de octubre de 2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17331303>
- Gamero, C. (2010). Satisfacción laboral de los asalariados inmigrantes. *Revista de economía aplicada*. Vol. 18, N° 54. 33-56. Consultado el 12 de octubre de 2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96915832002>
- García, M; Barbero, M. y Ávila, I. (2003). La motivación laboral de los jóvenes en su primer empleo. *Revista Psicothema*, Vol. 15, N° 1, 109-113. Consultado el 24 de agosto de 2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715118>
- Gómez, R. (2013). Influencia de factores personales y organizacionales en la satisfacción laboral de los trabajadores sociales. *Revista Portularia*, Vol. 13, N° 2, 25-37. Consultado el 20 de septiembre de 2014, en http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7151/Influencia_de_factores_personales.pdf?sequence=2
- Herrera, J. y Sánchez, I. (2012). Satisfacción laboral en trabajadores del IPN. Un análisis estructural. *Revista Ra Ximhal*, Vol. 8, N° 2, 217-232. Consultado el 25 de agosto de 2014, en <http://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/33916>
- Ortega, F. y Ortega, M. (2009). Satisfacción laboral en instituciones formadoras de docentes. Un primer acercamiento. *Memoria del X Congreso Mexicano de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Padilla, L; Jiménez, L. y Ramírez, M. (2007). La satisfacción laboral global del profesorado y su satisfacción con la libertad académica, valor sustancial de la universidad. El caso de una universidad pública estatal. *Memoria del IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa*, México: COMIE.

- Pérez, T. (2007). La insatisfacción laboral. Puleva Salud. España. Consultado el 15 de octubre de 2014, en http://www.pulevasalud.com/ps/subcategoria.jsp?ID_CATEGORIA=103769&RUTA=1-3-70-103769
- Ramírez, A. y Benítez, J. (2012). Satisfacción laboral en una institución educativa de nivel superior del Estado de México. *Revista de Acta universitaria*, Vol. 22, N°. 8, 33-42. Consultado 29 de septiembre de 2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41625070002>
- Ramírez, T. y D'Aubeterre, M. (2007). Los Niveles de Satisfacción Laboral del Maestro Venezolano, 10 Años Después (1996-2006). *Revista de Investigación y Postgrado*. Vol.22, N°. 2, 57-86. Consultado el 20 de septiembre de 2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65822203>
- Tejero, C. y Fernández, J. (2009). Medición de la satisfacción laboral de la dirección escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, vol. 25, núm. 2. España: Universidad de Valencia. Consultado el 9 de abril de 2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612906002>
- Universidad de Colima. (S/d). Dirección General de Vinculación con Egresados. Consultado en www.ucol/vinculacionegresados/admin/inisesion.php
- Vásquez, S. (2006). Nivel de motivación y su relación con la satisfacción laboral del profesional de enfermería en el hospital nacional Arzobispo Loayza, 2006. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Villalba, O. (2001). Incremento de la satisfacción y del compromiso organizacional de los empleados a través del liderazgo efectivo Academia. *Revista Latinoamericana de Administración*, Vol. (s/d). N° 26, 5-17. Consultado el 1 de septiembre de 2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71602602>
- Yáñez, R; Arenas, M. y Ripoll, M. (2010). El impacto de las relaciones interpersonales en la satisfacción laboral general. *Revista de Psicología*, vol. 16, N° 2, 193-201. Consultado el 27 de septiembre de 2014. En <http://www.scie-lo.org.pe/pdf/liber/v16n2/a09v16n2.pdf>

*Desafíos de las prácticas
escolares*

Las prácticas pedagógicas en la licenciatura en pedagogía: un análisis a partir de la experiencia de los alumnos, profesores y asesores

José Juan Arenas Velasco
María Elizabeth Lara Alcaraz
Ingrid Paola Valencia Rosales

Las prácticas pedagógicas en el plan de estudios G301 de la licenciatura en pedagogía de la Universidad de Colima

En el 2010, se creó el plan de estudios G301, en el cual se analizó por parte de la Academia de Didáctica e Innovación la necesidad de diseñar un programa más amplio de prácticas pedagógicas, que visualizaría nuevos escenarios de intervención del pedagogo, dosificando el tipo de prácticas a lo largo de la carrera, de acuerdo con la complejidad de las mismas (Universidad de Colima, 2010).

Las prácticas pedagógicas se dividen en seis semestres, llevando por nombre práctica pedagógica intermedia y práctica pedagógica final, según el documento curricular de la Facultad de Pedagogía. Éstas se describen también como espacios formativos en donde el estudiante realiza una reflexión asociado a su quehacer pedagógico, esto de acuerdo al nivel de conocimientos durante el proceso de formación.

Cada semestre la práctica pedagógica está orientada a determinadas áreas de formación del licenciado en pedagogía, acordes con los módulos paralelos del plan de estudios, a fin de que el estudiante adquiriera una experiencia profesional vinculada con espacios reales (UdeC, 2010, p. 247):

- 3° semestre: Docencia y evaluación educativa
- 4° semestre: Orientación educativa
- 5° semestre: Capacitación de recursos humanos y educación digital
- 6° semestre: Organización escolar
- 7° semestre: Currículum e investigación educativa
- 8° semestre: Integración del perfil de egreso del licenciado en pedagogía

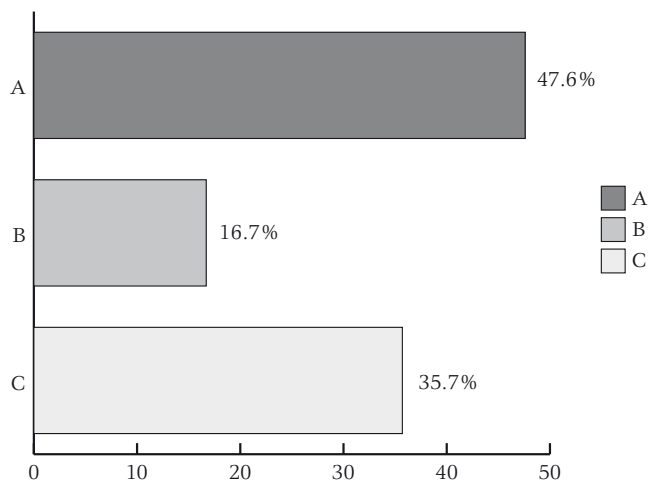
La finalidad de llevar a cabo estas prácticas pedagógicas a lo largo de seis semestres es que “los estudiantes desarrollen sus competencias en escenarios reales (...) acordes a las necesidades formativas de los módulos sustantivos” (UdeC, 2010, p. 113).

Sondeo preliminar de la satisfacción de los estudiantes respecto a la práctica pedagógica en la Facultad de Pedagogía

Tomando en cuenta los antecedentes del programa de práctica pedagógica, se tomó la decisión de realizar una encuesta por medio de *google forms*, con la finalidad de profundizar más en la problematización. Se cuestionó a los alumnos de sexto semestre (generación 2013-2017) de la Facultad de Pedagogía, sobre su satisfacción con las prácticas pedagógicas, profesores del módulo y asesores de prácticas.

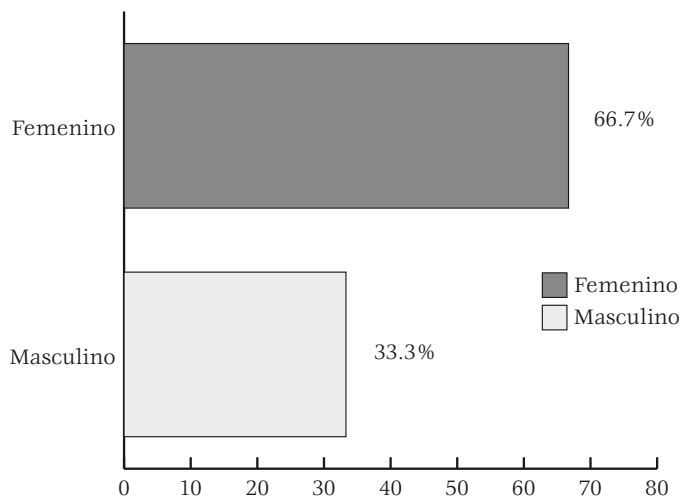
Hubo respuesta por parte de 42 compañeros de los tres grupos (A, B y C); el cuestionario contaba con cuatro preguntas de opción múltiple y una abierta, las primeras dos son de identificación personal (grupo y sexo) para saber cuántos alumnos de cada salón participaron, como se muestra a continuación en las gráficas:

Gráfica 1
Grupo



Fuente: Elaboración propia.

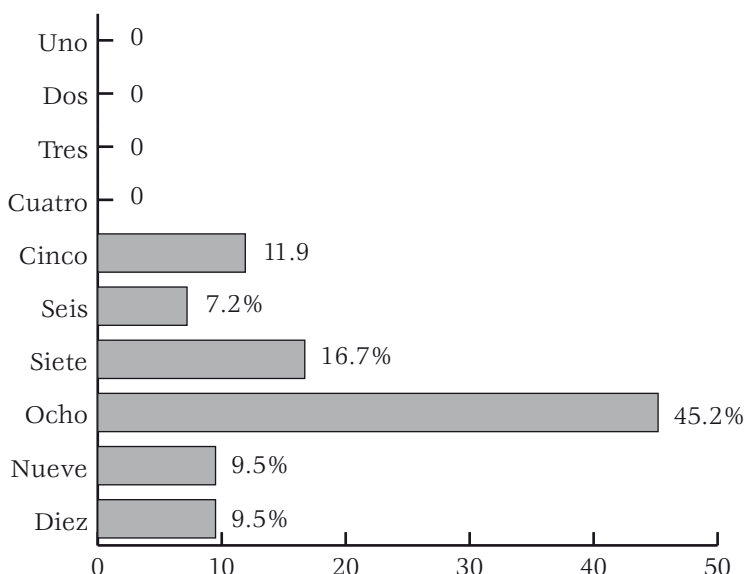
Gráfica 2
Sexo



Fuente: Elaboración propia

La tercera pregunta de opción múltiple correspondía a la satisfacción obtenida en las actividades realizadas en las prácticas pedagógicas, la cual podía ser medida en escala del 0 al 10, donde un 45,2% (19 personas) le asignaron un ocho a su experiencia en las prácticas pedagógicas, lo cual significa que le dan una calificación aprobatoria a este aspecto. Véase a continuación en la gráfica:

Gráfica 3
Satisfacción obtenida

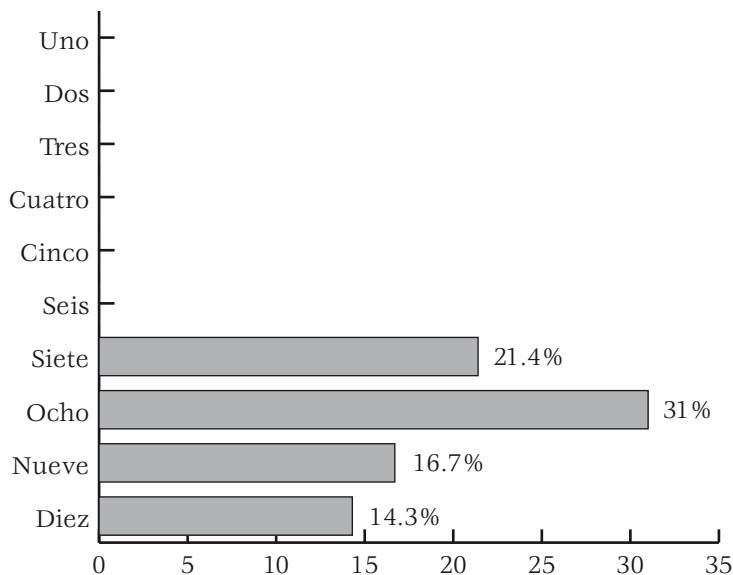


Fuente: Elaboración propia

Aunado a lo anterior, las prácticas pedagógicas son calificadas de acuerdo al desempeño de los estudiantes en las instituciones, el resultado no es el más idóneo, ya que se consideran fuera del eje de formación de acuerdo con los conocimientos que deben adquirir al momento de su intervención, según sea el semestre.

En la última pregunta de opción múltiple un 31% (13 personas) evalúan con la calificación de ocho el seguimiento realizado por parte de profesores del módulo y asesores de prácticas, como se muestra a continuación en la gráfica:

Gráfica 4
Seguimiento



Fuente: Elaboración propia

En la pregunta abierta que se realizó en la encuesta los alumnos describieron de manera general cómo habían sido sus prácticas pedagógicas a lo largo de los últimos cuatro semestres (3ro, 4to, 5to, 6to). Se obtuvieron variedad de respuestas, las cuales fueron agrupadas en los siguientes rubros:

- Buenas: ocho compañeros (19%) respondieron que sus prácticas fueron satisfactorias, ya que estuvieron realizando actividades de acuerdo al eje de formación.
- Regulares: 16 personas (38.2%) contestaron que sus prácticas no han sido ni buenas ni malas, por eso se les considero en este punto intermedio.
- Pueden mejorar: en este aspecto 18 compañeros (42.8%) mencionan que no han sido lo suficientemente buenas en cuanto a las áreas de formación, el seguimiento por parte del docente y asesor de la institución.

Como Solís *et al.* (2011, p. 128) lo mencionan, “para que las experiencias prácticas posean calidad deberían asumir tres principios: continuidad, interacción y reflexión”, por lo tanto, los alumnos consideran falta de organización tanto en la asignación de espacios, alineación entre los docentes de los módulos afines y seguimiento de los estudiantes por parte de asesores de la institución y profesores de prácticas.

Sobre la importancia de las prácticas, se coincide con Blanco y Latorre (2012, p. 70):

El periodo de prácticas en la empresa tiene una especial incidencia en la formación del estudiante universitario y en el desarrollo de sus primeras competencias profesionales, pero también –y fundamentalmente– es un espacio de iniciación y primera socialización profesional y oportunidad privilegiada para motivar y dar excusa para realizar metareflexiones sobre el sentido de la formación y de los propios aprendizajes a lo largo de la carrera.

La prácticas pedagógicas como problema en la licenciatura en pedagogía, su justificación

Al saber de la reestructuración curricular que se lleva a cabo desde el 2015 en el plan de estudios G301 de la licenciatura en pedagogía de la Universidad de Colima, surge la inquietud de saber acerca de cuáles serían el tipo de prácticas pedagógicas más acertadas o idóneas a realizar durante el transcurso de la carrera por los alumnos de la misma y cómo éstas responden a las necesidades del campo laboral.

Ante ello se plantean las siguientes preguntas: ¿Cómo responden las prácticas pedagógicas en la Facultad de Pedagogía a las necesidades de formación planteadas en el plan de estudios G301?, ¿cuáles son las áreas de formación en el programa de prácticas pedagógicas? y ¿cómo se pueden mejorar?

Los alumnos de este programa educativo tienen inquietudes respecto a la experiencia de sus prácticas realizadas en las áreas de docencia, orientación educativa, capacitación de recursos humanos y organización escolar dentro del programa de prácticas

pedagógicas llevadas a cabo durante cuatro semestres de la carrera (de tercero a sexto) y finalmente, para apoyar a la reestructuración del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía de dicha institución.

Otro argumento que permite la viabilidad de la investigación en lo que ya se menciona en la problematización, es decir, los datos que arroja el sondeo aplicado a los alumnos de la facultad respecto a las prácticas pedagógicas que realizan. La mayoría de los encuestados no otorgan una calificación de excelencia en relación al seguimiento de las prácticas, más bien la nota promedio es de siete u ocho, lo que sin duda da pautas para investigar qué es lo que origina esta opinión.

Romero y Maturana (2012, p. 657) mencionan que la universidad debe abordar todas las dificultades de formación, con el fin de situar escenarios de calidad, es por eso que se cree importante la evaluación de las prácticas pedagógicas, ya que de esta manera se puede aportar para hacer las modificaciones correspondientes al plan de estudios.

Es importante tener una idea clara de qué tipo de formación es la que se espera que los alumnos adquieran a través de las prácticas, o qué tipos de aprendizajes se espera que alcancen durante ese tiempo (Zabalza, 2004, p. 2), para esto es necesario saber sus opiniones y propuestas, de acuerdo con las intervenciones realizadas hasta el momento.

De acuerdo con los autores Solís *et al.* (2011, p. 128), “conocer las expectativas de los estudiantes ofrece información útil [...] respecto cómo mejorar y estructurar interacciones que provean el andamiaje”, en este caso, la actualización del programa de prácticas, para que responda a las necesidades y sugerencias actuales de los mismos estudiantes, apoyando a mejorar su aprendizaje durante el periodo de prácticas.

Construcción conceptual de las prácticas pedagógicas

De acuerdo al diccionario etimológico de la lengua española, la palabra práctica proviene del griego *praktike* (práctica), femenino de

praktikos (práctico) el cual es el ejercicio repetido de un arte o facultad (Gómez de Silva, 1998).

Covarrubias y Mendoza (2014 en León y López, 2006) definen las prácticas como un escenario ideal tanto para adquirir y desarrollar competencias profesionales como para facilitar el tránsito entre el mundo académico y el mundo laboral del estudiantado universitario, mientras que Ander-Egg (1999), en el *Diccionario de pedagogía*, entiende las prácticas como contraste o confrontación experimental para establecer la validez de una formulación teórica; por su parte, Zabalza (2004) piensa que resulta insuficiente un planteamiento meramente práctico, o incluso “prácticum”, de las prácticas. “Hacer prácticas” no puede reducirse a enviar a los alumnos de prácticas.

Con lo anterior se resume que la práctica debe ir aunada a la teoría, lo cual representa una oportunidad privilegiada para aprender sustancialmente y desarrollar habilidades, actitudes y valores.

Respecto a las concepciones de los diferentes autores, las prácticas pedagógicas se entenderán como la suma de las experiencias de los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica en los distintos escenarios, que propician espacios de formación a través de la vinculación con el área de desempeño profesional.

Ahora, respecto al concepto de experiencia este es definido por el *Diccionario enciclopédico de Grijalbo* (1997), como la habilidad y conocimiento que se tiene de algo gracias a la práctica y el paso del tiempo, empíricamente es definida como el punto de partida del proceso cognoscitivo y el filósofo Kant (1724-1804), en Amengual (2008), dice que la experiencia es el producto de la actividad cognoscitiva, en la que necesariamente interviene como soporte todo el conjunto de condiciones interpuestas por la subjetividad humana. Por lo tanto, nos referimos a experiencia como el conjunto de conocimientos y habilidades que se adquieren en un período determinado de tiempo.

Por otro lado, Gómez (s/f) menciona que el campo laboral es el “espacio de interacción del profesionista, el universo de atención y la institución, donde se producen los proyectos que atien-

den problemas sociales y económicos”, esto relacionado a su profesión.

En el documento curricular de la Facultad de Pedagogía, el plan G301, establece que el módulo de prácticas pedagógicas se lleva a cabo de primero a octavo semestre en diferentes espacios de intervención, lo que permite la participación de los alumnos, orienta y proporciona información, “identifica cuáles son los campos profesionales consolidados del profesional de la Pedagogía, cuáles son los espacios emergentes que reclaman las diferentes instituciones educativas y sociales” (Universidad de Colima, 2010, p. 101), ya sean instituciones educativas y/o dependencias.

En estos espacios se realizan diversas actividades; por *actividades* se refiere al conjunto de tareas propias de una persona o entidad (Grijalbo, 1997), las cuales están agrupadas de acuerdo a las áreas de formación de la licenciatura.

Así mismo, el asesor de prácticas pedagógicas es quien labora en el lugar de prácticas del estudiante, es el responsable de asignar las funciones de acuerdo a su formación, da seguimiento, resuelve dudas respecto a las actividades y evalúa el desempeño durante su estancia en la institución o dependencia.

Los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante las prácticas son el profesor del módulo, el estudiante y el asesor del lugar de prácticas. Para llevar a cabo dichas actividades en los respectivos espacios de intervención, es necesario que los estudiantes cuenten con supervisores tanto en el centro de prácticas como en el centro de formación (Unesco, 2006 en Romero y Maturana, 2012), para que de esta manera tengan un seguimiento adecuado y logren desarrollar competencias y cumplir objetivos, según sea el caso.

Las prácticas pedagógicas en América del Sur y Europa

En Chile han surgido diversos trabajos encaminados a explicar los procesos de las prácticas pedagógicas. Las autoras Romero y Maturana (2012), llevaron a cabo una investigación, con el objetivo principal de contribuir al fortalecimiento de la implementación de las prácticas profesionales de estudiantes de educación general bá-

sica, esto mediante la modalidad de investigación-acción-técnica (IAT), aplicando un cuestionario o una entrevista semiestructurada, según fuera el caso. Los resultados arrojaron que los profesores colaboradores ven a los practicantes como estudiantes reflexivos, por otro lado, los estudiantes reconocen que no logran dominar plenamente los grupos, y en cuanto a la opinión del supervisor, consideran que los practicantes aún no son profesionales adaptativos. Se piensa acertada la investigación realizada, ya que utilizaron la mejor metodología para obtener información y así lograr la triangulación de resultados.

Los autores Díaz, Sánchez, Friz y Sanhueza, en el 2008 investigaron las percepciones y actitudes de los maestros en formación hacia la educación inclusiva, esto por medio de la aplicación de una encuesta a participantes de las titulaciones de pedagogía. Los resultados de la investigación realizada indican que los maestros en formación, muestran actitudes favorables hacia la inclusión de los alumnos, sin embargo, quedó en evidencia que el impartir una materia como parte del plan de estudios no es suficiente para conseguir el compromiso necesario por parte de los estudiantes en el tema de la inclusión educativa.

En el año 2011, Solís *et al.* investigaron en Chile las condiciones de la práctica para futuros profesores de pedagogía básica y pedagogía media, para el conocimiento y análisis de los resultados. La investigación fue de corte cualitativo, en el cual se aplicaron dos cuestionarios. Los resultados de la investigación se sintetizaron en tres áreas: modalidad de acompañamiento al estudiante, interacción del profesor en formación con el supervisor, orientaciones y actividades significativas para apoyar el proceso de aprendizaje a partir de la práctica.

Los investigadores Rodríguez, Cisterna y Gallegos, en el año 2011, analizaron las características concretas de los procesos de diseño y aplicación del sistema de prácticas intermedias y profesionales en la carrera de contador público y auditor, en la Universidad del Bío-Bío, Chile, con la finalidad de obtener información válida y confiable que posibilitará generar un plan de mejoramiento centrado en la innovación curricular, para la optimización de los procesos de formación profesional. Para esto se realizaron entre-

vistas a alumnos, ex alumnos, docentes, empleadores y también se llevó a cabo la revisión de documentos. Al finalizar el proceso se arrojaron datos relevantes para el plan de mejoramiento de la Universidad, por ejemplo; que las prácticas no se encuentran relacionadas con el resto de las asignaturas, la falta de coordinación por parte de la Universidad con los centros de prácticas, la poca existencia de convenios de colaboración con empresas, el escaso tiempo asignado a cada una de las prácticas, entre otras.

Blanco y Latorre (2012), realizaron una investigación dirigida a la enseñanza práctica y pre-profesional en el marco de las ciencias administrativas de la Universidad Nacional de Colombia. En la investigación se ha utilizado una metodología cuantitativa con enfoque descriptivo por el cual:

- Determinan cuáles son las concepciones que los futuros profesionales del mundo empresarial poseen sobre la enseñanza práctica que reciben durante su formación universitaria.
- Conocer el nivel de importancia que las competencias específicas de una titulación dentro del área de las ciencias administrativas tienen en el ejercicio de su profesión.
- Averiguar cuáles son las competencias profesionales que realmente se enseñan durante su preparación universitaria, en la facultad o al realizar prácticas en empresas.
- Constatar si ciertas variables descriptivas producen efectos diferenciales en las opiniones manifestadas al respecto (Blanco y Latorre, 2012, p. 69).

En los resultados se ve reflejada la importancia que tienen las prácticas pre-profesionales en relación a la preparación necesaria para el desempeño profesional. La metodología cuantitativa y el enfoque descriptivo, fue el más adecuado para llevar a cabo esta investigación.

En España, en 1997 se publicó un artículo acerca de la socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas, en donde se investigó las características del prácticum de enseñanza en el currículum de formación de los futuros docentes en todos los centros superiores de formación del profesorado por medio de estudios de caso (uno

por provincia). Los resultados ayudaron a identificar las áreas de oportunidad, en donde se observó que existía un deterioro en el currículum, respecto a la claridad de funciones y objetivos a lograr, lo cual recae en la falta de organización y coherencia del mismo.

Zabalza (2004), analiza en su investigación las condiciones para el desarrollo del prácticum en la Universidad de Granada, esto se llevó a cabo por medio de la observación guiada por rúbricas específicas de cuatro criterios base; 1) doctrinales; 2) curriculares; 3) organizativas; y 4) personales, los cuales dan como resultado de la investigación posibles peligros que podrían obstaculizar la realización de buenas prácticas.

León y López (2006) en su estudio “El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora” estudia los procedimientos de análisis y evaluación de los sistemas, programas y acciones del prácticum en las diferentes universidades de España. Esto se realizó por medio de grupos de discusión en donde participaron gestores, supervisores universitarios y estudiantes egresados. Los resultados mencionan que los objetivos de la práctica deben de ser coherentes con las finalidades que los inspiran, por lo cual es importante pulir estos sistemas para que verdaderamente respondan a las necesidades de formación de los estudiantes.

Latorre (2007) en su artículo “el potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros”, habla acerca de las creencias de la formación práctica de los estudiantes, antes y después de su inserción en los escenarios reales de prácticum, lo cual se llevó a cabo mediante el método de encuesta, por medio de un *test* estadístico que consistía en 98 ítems con cuatro alternativas de respuestas agrupados en cuatro dimensiones que hacen referencia a la concepción del prácticum, al desarrollo del prácticum, a efectos de las prácticas en la socialización de los futuros maestros y a la relación teoría-práctica durante este proceso. Los resultados mostraron que los futuros maestros encuestados, sin y con experiencia de prácticum, tienen una actitud positiva según los ítems que conforman el inventario de creencias.

La Asociación Universitaria de Formación del Profesorado en Zaragoza, España, llevó a cabo una investigación con la colaboración de Valdés, Ruiz y Moreno (2012), acerca del prácticum, donde realizaron una evaluación formativa y compartida, basada en criterios, sobre alumnos en prácticas desde el enfoque de los mismos estudiantes, complementado las observaciones en las tutorías. Los resultados fueron favorables, ya que los alumnos dieron opiniones y sugerencia para mejorar el sistema de prácticum tomando en cuenta su experiencia en ellas.

En 2014 se realizó una investigación acerca de la *Valoración del prácticum de los grados del magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes* por las autoras Covarrubias y Mendoza, en ésta se llevó a cabo una apreciación de las prácticas mediante un cuestionario, el cual reveló en los resultados una marcada tendencia a percibir que la institución formadora (universidad) y su agente más representativo (tutor o tutora) no responden a las demandas de apoyo emocional, profesional y pedagógico. La investigación es oportuna, porque no sólo habla de la prácticas, sino también se concentra en las experiencias que los mismos practicantes tienen en ellas y si éstas responden a las necesidades socio-profesionales.

Los investigadores Ballester *et al.* (2014), publicaron un artículo titulado *Mental health nursing practicum: student and mentor perspectives on stress and satisfaction* dando a conocer los niveles de estrés y satisfacción de los estudiantes y profesores al momento de implementar las prácticas. La metodología fue mixta con enfoque descriptivo explicativo y muestreo aleatorio simple estadístico y al momento de categorizar los datos para dar resultados se utilizó el programa Atlas-Ti. Este artículo es adecuado a incluir en la investigación ya que menciona las experiencias que los alumnos tienen antes de realizar sus prácticas, además de utilizar una metodología específica aportando más opciones para la investigación propia.

Reseña metodológica empleada para la búsqueda de información sobre las prácticas pedagógicas en la Facultad de Pedagogía

El diseño metodológico en una investigación educativa, es sustancial para obtener los mejores resultados, visto esto, se consideró

llevar a cabo la investigación por medio del enfoque transeccional descriptivo, “el cual tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población” (Hernández, 2014, p. 155). En este caso la variable que resultó de la elaboración del proceso de operacionalización es la experiencia de los alumnos, por lo cual se consideró dicho enfoque el más pertinente, dado que fue el que mejor respondía al objetivo general.

La población fueron los alumnos de la generación 2013-2017, sus asesores en las diversas prácticas pedagógicas, y los profesores que han impartido el módulo de práctica pedagógica en la licenciatura en pedagogía de la Universidad de Colima. Los alumnos se eligieron en vista de que cursaron los cuatro semestres del plan de estudios en los que nos enfocamos (tercero-sexto) aunque existan prácticas en séptimo y octavo semestre no se coconsiderarán en virtud que se relacionan a actividades de servicio social constitucional y poráctica profesional; respecto a los profesores, se seleccionaron considerando que tienen conocimiento sobre el módulo y a los asesores tomando en cuenta que son los que dan el seguimiento a los alumnos en los lugares de práctica, por ende, los tres tienen una apreciación más amplia de lo que son las prácticas pedagógicas en los diferentes espacios según el área de formación.

La investigación se dividió en cuatro secciones; docencia, orientación educativa, capacitación de recursos humanos y organización escolar, los cuales corresponden a los ejes de práctica de tercero a sexto semestre, por lo anterior se decidió que la muestra fuera probabilística estratificada que es el muestreo en el que la población se divide en segmentos y se selecciona una muestra para cada segmento (Hernández, 2014, p. 181).

En la obtención de información participaron 36 alumnos de los grupos A, B y C, considerando 12 de cada salón, cuatro profesores del módulo de práctica pedagógica que imparten clase desde 3ro a 6to semestre y seis asesores de diferentes lugares de práctica, los cuales apoyaron activamente los resultados de la investigación. Para la recuperación de información se decidió usar el cuestionario aplicado a alumnos, profesores y asesores.

En lo que respecta al proceso que se siguió para la aplicación de los instrumentos finales, primeramente, se gestionó el acceso al campo, donde se le pidió a los maestros de PPF que participarán otorgando media hora de clase a los alumnos que fueron seleccionados para contestar los instrumentos en el módulo de cómputo. Esto se realizó del 6 al 17 de febrero de 2017. El procedimiento fue otorgarles el enlace de la encuesta realizada en *google forms* y pedirles un mensaje de confirmación al haber finalizado la encuesta. Respecto a los profesores y asesores, contestaron otra encuesta en línea, también en *google forms*. A continuación se expondrán los principales resultados de la investigación.

Actividades que realizan los alumnos en el lugar de prácticas pedagógicas en la licenciatura en pedagogía

A continuación se muestra una tabla en donde se concentran los resultados de la primera categoría de análisis. En ésta muestran las actividades que se establecen en el plan de estudios G301, agrupadas por áreas de formación e indicando cuántos alumnos las realizaron. Así mismo, se exponen las actividades que realizan los alumnos en los lugares de práctica, según los profesores y asesores.

Tabla 1

Las actividades de prácticas que realizan los alumnos en correspondencia con las áreas de formación del plan de estudios G301.

Áreas de formación							
Docencia		Orientación educativa		Capacitación de recursos humanos		Organización escolar	
Actividades del plan G301	Alumnos que las realizaron	Actividades del plan G301	Alumnos que las realizaron	Actividades del plan G301	Alumnos que las realizaron	Actividades del plan G301	Alumnos que las realizaron
Planeación de clases y docencia frente a grupo	8	Pasantía con un orientador educativo y desarrollo de tutoría individual y grupal	8	Organización, impartición y evaluación de un curso de capacitación	9	Asistir a personal del área en actividades propias a sus funciones	7
Ninguna del plan G301	1	Ninguna del plan G301	1	Ninguna del plan G301	0	Ninguna del plan G301	2

Extractos de cuestionarios
Profesor 1 Planear, gestión, organizar, evaluar, desarrollar programas, orientar procesos.
Profesor 2 Gestión del espacio, diagnósticos de necesidades, diseño y ejecución de propuestas de intervención educativas, evaluación de los procesos y experiencias llevadas a cabo.
Profesor 3 Docencia, orientación, evaluación, gestión, diseño y evaluación curricular
Profesor 4 Realiza diagnósticos del contexto-espacio de práctica; diseña, implementa y evalúa programas de formación de recursos humanos (capacitación); observa y analiza elementos relacionados con la docencia y la organización escolar; apoya actividades de coordinación, planeación y administración educativa en distintos niveles; diseña y evalúa competencias.
Asesor 1 Organización de actividades del servicio social universitario, realización de horarios, revisión de programas de los módulos de la licenciatura, coordinación de actividades del programa patera.
Asesor 2 Gestión y administración educativa, diseño y evaluación curricular, planeación educativa, diseño de materiales educativos, diseño de cursos, evaluación de profesores.
Asesor 3 Planeación de sesiones que atiendan una unidad didáctica (inicio, desarrollo y cierre), acompañar a los estudiantes en su trayectoria escolar, orientar y apoyar a los estudiantes en atenciones personalizadas (en caso de requerirlas), desarrollar sesiones grupales de 2 horas, elaboración de material didáctico.
Asesor 4 Participa en la planeación del programa operativo anual (POA) del PE, ejecuta acciones relacionadas con el POA, participa en la elaboración de proyectos federales orientados a la gestión de recursos (profocie), planeación de horarios de clase, supervisión de actividades académicas, participa en la revisión y corrección de programas sintéticos, realizar concentrados de programas sintéticos por profesor.
Asesor 5 Área curricular: participaron en la reestructuración curricular, haciendo indicadores básicos del programa, revisando programas de enseñanza (su congruencia, instrumentos de evaluación, etc.) Control escolar: apoya a la elaboración de horarios de profesores, destinación de espacios para impartir clases, conformación de grupos, asignación de evaluaciones parciales, ordinarias, extraordinarias, regularización; análisis de trayectorias escolares por generación. Proceso de admisión: conocimiento del proceso de admisión y participar en algunos de los pasos del proceso, como elaboración de convocatorias y planear el curso de inducción a primer semestre. Evaluación docente: participar en la difusión al interior de la facultad, calendarizar grupos de alumnos para asistencia al centro de cómputo a realizar la evaluación a docentes y hacer un análisis de resultados de anteriores semestres de manera global. Participación en evaluaciones externas del programa educativo ante organismos de ACCECISO: conocer el proceso de evaluación y apoyar en la conformación de evidencias para la reacreditación de la licenciatura.
Asesor 6 Actividades diagnósticas, organización y planificación de la intervención orientadora, asesoría, actividades informativas, investigación.

Fuente: Elaboración propia con base en los cuestionarios aplicados

Según los datos de la tabla anterior, se encuestaron 36 alumnos, de los cuales 9 son del área de docencia; de estos últimos, 8 (88.8%) realizaron las actividades que se establecen en el plan de estudios G301, mientras que sólo uno de estos actores (11.1%) no realizó ninguna actividad que se relacione con el área de forma-

ción. De los 8 que sí realizaron actividades de docencia, uno de los estudiantes encuestados, a los que les solicitamos que enlistaran las actividades que realizaban en su lugar de prácticas, señala que entre las tareas que le correspondían fueron “planear una clase e impartir una clase” (Lugar de prácticas y actividades, alumno 9, p. 1).

Las actividades de docencia sí se realizaron por la mayoría de los alumnos, ya que probablemente los asesores estaban informados de las funciones que tenían que hacer los practicantes a su cargo y también porque es esta el área de formación en donde se enfocan más los egresados al desempeñarse en el campo laboral. “Es necesario informar antes a los estudiantes del trabajo que realizarán durante sus prácticas, ya que se estresan y se ponen ansiosos y esto los lleva a adquirir menos conocimientos y habilidades al desarrollar sus prácticas” (Zabalza, 2004).

Respecto al encuestado que no hizo ninguna actividad dentro del lugar de prácticas que se relacionara con el área de formación, no asumió su responsabilidad como practicante y, a su vez, no tuvo iniciativa para desarrollar sus propias actividades que le ayudaran a lograr las competencias del módulo.

Existe correspondencia entre el plan de estudios G301 y las actividades que realizan los alumnos en sus espacios de práctica del área de docencia, puesto que 88.8% (8 alumnos) de los encuestados mencionaron haber realizado las actividades que se establecen en dicho documento curricular.

Continuando con el análisis de la tabla anterior, de los 36 alumnos encuestados, 9 fueron del área de orientación educativa; de estos últimos, 8 de 9 alumnos (88.8%), realizaron las actividades correspondientes, según el plan de estudios G301, mientras que sólo uno de ellos (11.1%) no realizó actividad alguna. En las respuestas de los cuestionarios aplicados, un alumno mencionó que en su espacio de práctica tenía como asesor a una psicóloga, que lo encaminó para orientar vocacionalmente a alumnos de un grupo completo y que también impartió asesorías individuales (Lugar de prácticas y actividades, alumno 23, p. 3).

Las actividades de orientación se llevaron a cabo por la mayoría de los alumnos, ya que en el espacio de práctica en donde se

desempeñaron, les fueron otorgadas las facilidades para realizar dichas actividades. En coincidencia con este resultado, Blanco y Latorre (2012) señalan que la adscripción de los estudiantes a los centros de prácticas debe estar apoyada en un proceso previo de información sobre horarios, características, proyectos que desarrollan, tareas a desempeñar, etcétera, que ayude a los alumnos en su elección.

Respecto al estudiante que no hizo ninguna actividad dentro del lugar de prácticas que se relacionara directamente con el área de formación, sus actividades estaban enfocadas al área de docencia y no a las de orientación educativa, como él lo menciona: “solo dábamos sesiones [...] con diferentes temas que ya estaban planeados y estructurados por sesiones, solo nos parábamos y dábamos los temas” (Lugar de prácticas y actividades, alumno 27, p. 3).

De acuerdo con lo anterior, existe correspondencia de las actividades que realizan los alumnos en sus espacios de práctica con el plan de estudios G301, esto en el área de orientación educativa, puesto que sólo un alumno encuestado (11.1%) señala haber realizado actividades que conciernen a otra área de formación.

Avanzando en el análisis de la tabla; de los 36 alumnos encuestados, 9 corresponden al área de capacitación de recursos humanos; de estos últimos, 100% cumplieron con las actividades que el plan de estudios G301 instituye.

Mencionan que durante su estancia en el lugar de práctica realizaron varias actividades, las cuales ordenan de la siguiente manera (Lugar de prácticas y actividades, alumno 32, p. 4): diagnóstico sobre el personal para detectar áreas de oportunidad, propuesta de taller, implementación del taller y evaluación del taller.

Según Covarrubias y Mendoza (2014), las prácticas deben ser una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la facultad. De acuerdo con lo anterior, en esta tendencia la práctica de estos estudiantes se realizó de manera satisfactoria, hablando específicamente de las actividades realizadas, lo cual se alude a la disponibilidad e interés de los actores involucrados en este proceso. Por ende, se especula que existe correspondencia de la ejecución de las prácticas en el área de capacitación de recursos humanos con el plan de estudios G301.

Con respecto a los datos de la tabla anterior, de igual manera, de los 36 alumnos, 9 fueron del área de organización escolar; de estos últimos, 7 de 9 alumnos (77.7%), mencionan haber realizado las actividades correspondientes, según el plan de estudios G301, y sólo dos de ellos (22.2%) no realizaron ninguna actividad que correspondiera directamente al área de formación.

Revisando las respuestas cuidadosamente, se encontró que efectivamente los practicantes realizan actividades que tienen relación directa con el área de formación; por ejemplo, “elaboración de horarios de clase, concentrado de programas sintéticos, recaudación de insumos para el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE), participación en las reuniones del comité curricular, construcción del informe anual, etc.” (Lugar de prácticas y actividades, alumno 17, p. 2).

La práctica en el área de organización escolar se llevó a cabo por la mayoría de los alumnos, tal vez porque éstos fueron informados de las actividades que establece el plan de estudios G301, que corresponde a cada área de formación.

Respecto a los estudiantes que no realizaron actividades relacionadas con su área, se debe a que no existen documentos previamente elaborados, los cuales se envíen a los asesores del lugar de prácticas en donde se les especifiquen las acciones que deben ejecutar los alumnos, y por ende les designan actividades que ellos creen pertinentes y que no siempre les ayudan a desarrollar las competencias del módulo. Los autores Rodríguez, Cisterna y Gállegos (2011), coinciden que existe la falta de coordinación por parte de universidades con los centros de prácticas, lo que produce también una desorganización y desinformación de los practicantes con los asesores del lugar. A pesar de esto, se deriva que las actividades que realizan la mayoría de los alumnos en sus espacios de práctica, sí tienen correspondencia con el plan de estudios G301, esto en el área de organización escolar, puesto que sólo dos de los nueve alumnos (22.2%) señalan haber realizado actividades que conciernen a otra área de formación del perfil del pedagogo.

Según los profesores las actividades que los estudiantes realizan en el lugar de prácticas están relacionadas con las áreas de formación, como docencia, evaluación educativa, orientación, ca-

pacitación de recursos humanos y organización escolar. Por ejemplo, el profesor 4 señala: realiza diagnósticos del contexto-espacio de práctica; diseña, implementa y evalúa programas de formación de recursos humanos (capacitación); observa y analiza elementos relacionados con la docencia y la organización escolar; apoya actividades de coordinación, planeación y administración educativa en distintos niveles; diseña y evalúa competencias (Lugar de prácticas y actividades, p. 5).

En lo que corresponde a las respuestas de los asesores de práctica, los seis encuestados coinciden con las actividades que realizan sus asesorados son las adecuadas, puesto que se relacionan con lo establecido en el plan de estudios G301.

El asesor 4, menciona que el alumno que está a su cargo realiza las siguientes actividades (Lugar de prácticas y actividades, p. 6): participa en la planeación del Programa Operativo Anual (POA) del PE, ejecuta acciones relacionadas con el POA, participa en la elaboración de proyectos federales orientados a la gestión de recursos (PROFOCIE), planeación de horarios de clases, supervisión de actividades académicas, participa en la revisión y corrección de programas sintéticos, realizar concentrados de programas sintéticos por profesor. De acuerdo con el anterior análisis, se concluye que 88.8% de los alumnos encuestados han realizado las actividades señaladas en el plan de estudios G301; este argumento se fortalece con lo que dicen los profesores del módulo y asesores que afirman el cumplimiento de éstas, de acuerdo con las áreas de formación. La siguiente categoría completa la caracterización de dichas prácticas pedagógicas, abonando también a la integración de las propuestas de mejora para el programa.

Propuestas de mejora para las prácticas pedagógicas en la Facultad de Pedagogía

A continuación se muestra una tabla en donde se concentran los resultados de la segunda categoría de análisis. En ésta se muestran las propuestas de mejora que otorgan los alumnos al lugar de prácticas, al seguimiento y a las actividades; también se indica cuántos alumnos hacen mención a la misma recomendación. Así mismo, se exponen las opiniones generales por parte de los profesores y asesores de práctica.

Tabla 2

Propuestas de mejora para los lugares de práctica, el seguimiento de éstas y las actividades que se llevan a cabo durante este proceso.

Lugar		Seguimiento		Actividades	
Niveles educativos	7	Profesor asista a los lugares de práctica	12	Ampliar el tiempo de práctica	2
Áreas de formación	6			Aplicar proyectos a las necesidades del contexto	4
Pertinencia de los espacios	3	Profesor cuente con la formación del área	1	Evitar la saturación de tareas	1
				Talleres de relaciones interpersonal	3
Organización antes de la práctica	7	Retroalimentación por parte de profesores y asesores	9	Enseñen a planear una clase	2
Espacios fuera de la Universidad de Colima	8	Comunicación asertiva entre profesor y asesor	2	Enseñen a trabajar frente a grupo	5
				Lecturas para el reforzamiento de las prácticas	2
Comentario general	4	Comentario general	9	Comentario general	7
Sin dato	1	Sin dato	3	Sin dato	10
Extractos de cuestionarios					
Profesor 1					
Considero que se debe hacer una modificación en la administración de las materias de prácticas, se deberían pagar más horas a los maestros de prácticas para que verdaderamente podamos acompañar y supervisar a los alumnos en sus escenarios de prácticas y así tendríamos incluso mayor vinculación con otras instituciones y mayor tiempo para la evaluación y mejora de los procesos.					
Profesor 2					
Me parece que es una buena oportunidad para conocer el sentir de los actores, tal vez será más orientador analizar el caso de cada práctica, ya que hay diferencias muy puntuales entre ellas, imposibles de generalizar en todas las áreas y casos.					
Profesor 3					
No cambiaría la competencia, sino el diseño y acomodo de los ejes. Además en séptimo y octavo no debe existir práctica pedagógica. ¿Como para qué más práctica?					
Asesor 3					
Como asesora de práctica profesional reconozco la importancia de la formación integral en los estudiantes. Durante su práctica profesional se reconoce a las personas comprometidas con su formación profesional y humana. En lo personal admiro a los estudiantes que muestran actitudes positivas, con vocación y amor a su carrera, responsable, respetuoso y con disposición para continuar aprendiendo.					
Asesor 5					
Estoy muy contenta en recibir cada año estudiantes de pedagogía, sigan enviándolos. Felicito a la administración escolar y a la planta docente por tener esta visión de enviar al estudiantado a espacios reales donde ellos pongan en práctica la teoría que ven en las clases.					
Asesor 6					
Como tal la orientación educativa no va ligada solamente al proceso de tutoría, se debe de tener en cuenta que en la Universidad de Colima, la orientación educativa y la tutoría son aspectos diferentes, por lo tanto existen tutores y orientadores educativos.					

Fuente: Elaboración propia con base en los cuestionarios aplicados.

De acuerdo con los datos de la tabla anterior, se encuestaron a 36 alumnos con respecto a las propuestas que ayuden a fortalecer el seguimiento de las áreas de las prácticas pedagógicas; donde 12 encuestados (33.3%) sugieren que el profesor asista a los lugares de prácticas, mientras que sólo uno de estos actores (2.7%) enfatiza la importancia que tiene el hecho de que el profesor cuente con la formación del área. Uno de los 12 estudiantes encuestados que sugieren la asistencia por parte de los profesores a los lugares de práctica, menciona que “muchas veces no se realizan las actividades señaladas (...) y si se le diera un seguimiento adecuado y muy de cerca a los espacios de prácticas, se evitarían este tipo de situaciones” (Propuestas de mejora, alumno 13, p. 2).

33.3% de los alumnos sugirieron esta propuesta porque se sintieron desatendidos al momento de ir a realizar sus prácticas. De acuerdo con esto, los autores León y López (2006) mencionan que la labor de los profesores debería ser orientar y servir de apoyo a los estudiantes que realizan el prácticum, pues según la experiencia de los alumnos, no se realiza y por ende después ellos manifiestan la desprotección y desorientación que con frecuencia experimentan durante su práctica.

En cuanto al otro alumno, indica que para él su prioridad es que el profesor cuente con la formación del área, no tuvo un buen acompañamiento al momento de realizar sus prácticas y no se resolvieron las dudas que surgieron al momento.

En definitiva, estas propuestas fortalecen las áreas de prácticas pedagógicas, 26 alumnos (72.2%) de los 36 encuestados plantean buenas estrategias para el mejoramiento de dicha actividad requerida en el plan de estudios G301 y el cual ayuda al estudiante a prepararse para el mundo laboral.

Conforme a los datos de la tabla anterior, se encuestaron a 36 alumnos con respecto a las propuestas que ayuden a fortalecer las actividades, según el área de formación de las prácticas pedagógicas, donde 5 encuestados (13.8%) proponen que los profesores enseñen a trabajar frente a grupos y que apoyen el desarrollo de habilidades de expresión oral; mientras que sólo uno de estos actores (2.7%) resalta que se debe evitar la saturación de tareas. Uno de los 5 estudiantes encuestados que proponen que se reali-

cen actividades frente al grupo, menciona que estas contribuyen “para fortalecer la habilidad de dominio grupal y creatividad, en lugar de sólo apoyar a los niños con sus tareas” (Propuestas de mejora, alumno 3, p. 1).

El porcentaje de alumnos que sugiere que los enseñen a trabajar frente a grupos, es porque creen que no han desarrollado una de las competencias básicas de un pedagogo. Latorre (2007) hace mención que la falta de atención a algunos componentes importantes de la formación académica de los estudiantes ha dado lugar a la falta de conocimientos para orientar con eficacia las nuevas actividades de enseñanza que el prácticum requiere y por ende éstos se sientan inseguros en el desarrollo de competencias básicas, tal como lo mencionan los encuestados.

En cuanto al otro alumno que dice que se debe evitar la saturación de tareas, es porque existió desorganización por parte de los tres actores involucrados (alumno, profesor y asesor).

Las propuestas sugeridas por los alumnos apoyan el fortalecimiento de las diversas áreas de prácticas pedagógicas, pues el 52.7% de los encuestados abordaron diversos temas acerca de las actividades que en su momento realizaron en los módulos de práctica, así como en los lugares de intervención.

En relación a la tabla que anteriormente se muestra, se encuestaron 36 alumnos, respecto a las propuestas que ayuden a fortalecer el lugar de intervención según el área de formación de las prácticas pedagógicas; donde ocho encuestados (22.2%) proponen que exista mayor vinculación con espacios fuera de la Universidad de Colima, mientras que sólo tres de estos actores (8.3%) proponen valorar la pertinencia de estos lugares. Uno de los siete estudiantes encuestados que proponen que exista mayor vinculación con espacios fuera de la Universidad de Colima; menciona que “existen más espacios del ámbito educativo donde podemos practicar y que pueden ser un excelente referente para nuestra formación como pedagogos” (Propuestas de mejora, alumno 13, p. 2).

El porcentaje de alumnos que propone que exista mayor vinculación con espacios fuera de la Universidad de Colima, es porque quieren ampliar sus opciones de trabajo y no estar sujetos solamente a los espacios que ofrece la misma Universidad. Ba-

llester *et al.* (2014, p. 83) hacen una sugerencia con la cual se está de acuerdo: “la práctica debe acercarse a los alumnos a situaciones reales y actuales y no sólo a escenarios controlados”, pues esto hace que el alumno practique solamente en espacios educativos y no tenga la facilidad de poner en práctica sus competencias en espacios como empresas públicas o privadas, los cuales también son escenarios que pertenecen al campo laboral del pedagogo.

En cuanto a los otros alumnos que proponen valorar la pertinencia de estos lugares, es porque han tenido una mala experiencia en los lugares de prácticas y creen que no han sido satisfactorias.

El 86.1% de los alumnos realizan propuestas diversas de acuerdo con la experiencia que ellos tuvieron en el lugar de prácticas, exponiendo así las áreas de oportunidad que se deben atender; fortaleciendo de igual manera las diversas áreas de prácticas pedagógicas.

Continuando con el análisis de las propuestas para la mejora del programa de práctica pedagógica, uno de los profesores considera que “se deberían pagar más horas a los maestros de prácticas para que verdaderamente podamos acompañar y supervisar a los alumnos en sus escenarios de prácticas y así tendríamos incluso mayor vinculación con otras instituciones y mayor tiempo para la evaluación y mejora de los procesos” (propuestas de mejora, profesor 1, p. 5) o incluso designar a un solo maestro que sea el encargado de dar seguimiento a todos los grupos que están interviniendo en algún lugar de prácticas, ya sea público o privado.

En lo que corresponde a los asesores, tres de los cuatro encuestados dan comentarios positivos y resaltan la importancia de la vinculación de los alumnos con los lugares de práctica. El asesor 3, resume dichos comentarios: “como asesora de práctica profesional, reconozco la importancia de la formación integral en los estudiantes. Durante su práctica profesional se reconoce a las personas comprometidas con su formación profesional y humana” (Propuestas de mejora, p. 5).

Al analizar las categorías se obtuvo muy buena información, pues la mayoría de los alumnos realizan las actividades que corresponden con su área de formación en su espacio de práctica;

sin embargo, sugieren propuestas para practicar en espacios fuera de la Universidad de Colima, que los profesores realicen un seguimiento adecuado y que se les proporcionen estrategias para trabajar frente a grupos. Sin embargo, los asesores mencionan haber tenido buena experiencia con los practicantes que están bajo su mando. En el siguiente apartado se abordan más a fondo estos resultados.

A manera de cierre

La investigación tuvo como objetivo caracterizar las prácticas pedagógicas en la Facultad de Pedagogía, con la finalidad de conocer si responden a las necesidades formativas de los estudiantes, planteadas en el plan de estudios G301, es decir, ¿cómo se estructuran las áreas de formación en el programa de prácticas pedagógicas? y ¿cómo se podrían fortalecer las áreas de prácticas pedagógicas?

Los principales hallazgos muestran que el 88.8% de los alumnos encuestados realizan las actividades señaladas en el plan de estudios G301, lo cual se fortalece con lo que mencionan los profesores del módulo y asesores, que afirman el cumplimiento de éstas, de acuerdo con las áreas de formación. Sin embargo, también refieren que no se está cumpliendo al 100% lo que se dice en el plan de estudios, lo que implica una exhausta revisión para el mejoramiento del programa de prácticas pedagógicas y así se logra un mayor impacto en los estudiantes.

Por otra parte, alrededor del 68% de alumnos, otorga propuestas para la mejora de las prácticas pedagógicas, entre las que destacan la gestión de espacios de intervención que se encuentren fuera de la Universidad de Colima, el seguimiento adecuado por parte de los profesores del módulo de prácticas y que estos mismos les proporcionen estrategias para trabajar frente a grupo. Asimismo, los asesores mencionan haber tenido agradables experiencias con los practicantes que llevaron bajo su mando; añadiendo a esto la experiencia de los profesores del módulo, donde uno (25%) hace referencia a la falta de tiempo para las asesorías de los alumnos.

Cabe señalar que los resultados corresponden a la generación objeto de estudio y por lo tanto no se pueden generalizar a otras, pero sí son una fuente de referencia para el análisis de las

prácticas pedagógicas en la Facultad de Pedagogía. Por ello, se recomienda seguir investigando la correspondencia de las prácticas con las áreas de formación, pues cada generación es diferente y con el tiempo van cambiando las experiencias de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Amengual, G. (2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. *Tópicos*, (15), pp. 1-20. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2007000100001&lng=es&tlng=es.
- Ander-Egg, E. (1999). *Diccionario de pedagogía* (2da edición). Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Ballester, F., Bonmatí, T., Bosch, F., Fuentes, P., Gelabert, V. y Malagón. (2014). Mental health nursing practicum: student and mentor perspectives on stress and satisfaction. *Journal of Technology and Science Education*, 4, pp. 79-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331131296004>.
- Blanco, F. J. y Latorre, M. J. (2012). La enseñanza práctica y pre-profesional en el marco de las ciencias administrativas. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, Volumen XXII (pp. 69-82). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81824864006>.
- Covarrubias, A. y Mendoza, L. (2014). Valoración del prácticum de los grados del magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista electrónica Educare*, 18() pp. 111-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194131745007>.
- Díaz, F. Sánchez, B., Friz, C. y Sanhueza, H. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*. Volumen XXXIV (pp. 169-178). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514136009>.
- Gómez, R. (s/f). *Campo Profesional*. UNAM. Escuela Nacional de Trabajo Social. Recuperado de: http://www.trabajosocial.unam.mx/dirs/docencia/curricular/profesional/documento_final_campoprofesional.pdf.
- Gómez de Silva, G. (1998). Breve diccionario etimológico de la lengua española: 10,000 artículos, 1,300 familias de palabras (2da edición). México: Fondo de Cultura Económica.
- Grijalbo. (1997). *Gran diccionario enciclopédico ilustrado*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Hernández, S. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta edición). México: McGraw-Hill.
- Latorre, M. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, pp. 249-273. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_12.pdf.
- León, G. y López, L. (2006). El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, Vol. 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 517-552. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_22.pdf.

- Rodríguez, E., Cisterna, F. y Gallegos, C. (2011). El sistema de prácticas como elemento integrante de la formación profesional. *Revista de la Educación Superior*. XL (3), 159, 67-85. Recuperado de http://resu.anuies.mx/archivos/revistas/Revista159_S2A2ES.pdf.
- Romero, M. y Maturana, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿Cómo fortalecer la tríada formativa? *Revista Internacional de Investigación en Educación*. Volumen IV. No. 9, pp. 653-667. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3581/2695>.
- Solís, M. Núñez, C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*. Volumen XXXVII. N° 1: 127-147. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n1/art07.pdf>.
- Universidad de Colima (2010). *Documento curricular: Licenciatura en Pedagogía*. Editorial: Facultad de Pedagogía.
- Valdés, A., Ruiz, G. y Moreno, C. (2012). Prácticum y evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Volumen XV, pp. 93-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026228013>.
- Zabalza, B. (2004). Condiciones para el desarrollo del prácticum. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Volumen VIII, pp. 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56780202>.

Aprendizagem baseada em problemas (ABP): transpor a pedagogia transmissiva e envolver os estudantes em experiências de aprendizagem significativas

Arnaldo Nogaro
Silvia Regina Canan

Introdução

Vivemos tempos de enormes avanços especialmente nos campos científico e tecnológico. As grandes descobertas oriundas, especialmente, da nanotecnologia levam o homem a lugares nunca antes imaginados, e a ciência traz soluções para muitos problemas, vividos pela humanidade, que vão sendo desvelados, melhorando a qualidade de vida das pessoas, promovendo a cura de doenças, permitindo um conhecimento cada vez maior do universo. Ao passo em que muitos avanços acontecem, novos desafios se impõem, exigindo que as pessoas estejam cada vez mais atualizadas, conectadas, assumindo o protagonismo que somente a autonomia pode proporcionar: questões que conduzem a um profundo repensar tanto da sociedade quanto da educação.

Sob essa perspectiva, o dilema que se impõe, no campo da educação, diz respeito ao modelo educacional de bases cartesianas, que tem sido objeto de estudos, críticas e busca por novas possibilidades e alternativas que possam ser mais condizentes com os avanços tecnológicos e científicos, trazendo, para o centro da escola e da universidade, novas dinâmicas, metodologias, possibilidades de estudo, pesquisas que estimulem os alunos de todos os níveis de ensino a construir processos de aprendizagem com autono-

mia e significado. Isso está no centro de uma mudança paradigmática, muito discutida, mas que ainda não avançou suficientemente, gerando conflitos entre manifestações concordantes e discordantes. Behrens (2013, p.39) discute a questão, lembrando que o:

[...] desafio que se impõe é a transposição de um paradigma conservador que caracterizou as organizações familiares, religiosas e educativas nos últimos séculos, em busca de um novo paradigma, que venha proporcionar a renovação das atitudes, valores e crenças exigidos no final do século XX.

É oportuno lembrar que, sempre que estamos na iminência de uma mudança paradigmática, todos os segmentos da sociedade são afetados, pois deles são exigidas mudanças de ordens diversas, as quais, na maior parte das vezes, sofrem resistências de um lado e proposições de mudanças de outro. Em tempos de sociedade do conhecimento, conforme designou Toffler (1995), há exigência de um novo perfil de profissional, que ultrapasse, mediante uma prática pedagógica diferenciada, o modelo educacional que, por mais de meio milênio, influencia e escreve a história da educação no Brasil e nos demais países da América Latina.

Sob esse prisma, as abordagens educacionais, de cunho conservador, que, por muito tempo, cumpriram um papel social condizente com o momento histórico vivido, revelam o modelo da abordagem tradicional cuja postura pedagógica foi caracterizada, especialmente, pela valorização do ensino humanístico e da cultura geral, em que a “[...] escola tradicional é o lugar, por excelência, em que se realiza a educação” (Behrens, 2013, p. 41), tendo o professor como centro e dono do saber que era transmitido a um aluno passivo e receptor. Da mesma forma, outras duas abordagens fazem parte do paradigma conservador, que se pauta na transmissão do conhecimento: a abordagem escolanovista e a abordagem tecnicista.

A chamada Escola Nova, cujos pressupostos estão em autores como Dewey, Montessori, Piaget, Rogers (que servem de inspiração, ainda hoje, às novas metodologias e práticas), teve, no Brasil, espaço na década de 1930 como uma alternativa à Escola Tradicional, a partir dos conceitos e propósitos da psicologia, sendo mais focada no indivíduo e sua atividade criadora, em uma eviden-

te tentativa de mudar o parâmetro da escola conservadora. Embora sua proposta fosse bastante inovadora, foi muito mais desenvolvida por escolas experimentais, algumas delas bem equipadas, destinadas à elite, uma vez que suas proposições didáticas envolviam metodologias e atividades diferenciadas, para as quais a escola precisava desses recursos. Além da carente infraestrutura física, o despreparo do professor, para desenvolver uma prática diferenciada, também foi elemento fundamental que impediu a expansão da proposta da abordagem escolanovista. Conforme Behrens (2013, p. 47), na “[...] realidade houve dificuldades de implementação dessa tendência em larga escala nas instituições de ensino pela falta de equipamento, laboratório e, principalmente, pela falta de preparo do professor para assumir a nova postura.”

Quanto à abordagem tecnicista, sua implementação nas escolas foi muito menos difícil se considerarmos que ela nasceu fundamentada nos princípios positivistas, o que não a afastava do modelo tradicional. Essa abordagem se sustenta nos pressupostos da eficiência e eficácia, tendo como inspiração os princípios da racionalidade e da produtividade, sendo, a organização racional dos meios, o elemento principal desse modelo, ou seja, tanto professor quanto aluno não têm centralidade no processo. Não é demais lembrarmos que esse modelo, surgido no Brasil por volta dos anos de 1950, mantém-se atual, considerando a lógica que tem mediado os processos educacionais mediante políticas públicas cujo pano de fundo tem sido, para além da formação, o atendimento às necessidades de um mercado cada vez mais competitivo e sedento de consumidores, passivos, de produtos, informações ou conhecimentos. Sob essa perspectiva, a escola tecnicista dá ênfase à reprodução do conhecimento, valorizando as aulas expositivas e os exercícios repetitivos.

Esses modelos que se perpetuaram, tanto nas escolas quanto nas universidades, não conseguem dar conta da realidade vivida nos dias atuais em que o protagonismo dos alunos precisa ser considerado, uma vez que já nascem sob a égide das tecnologias por meio das quais os processos pedagógicos, até então válidos, precisam ser reconstruídos em novas bases.

Nessa lógica, Castells (2000) afirma que, desde o final do século 20, estamos vivendo a transformação de nossa “cultura material” pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação. O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade dos conhecimentos, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e o uso.

No entender de Castells (2000, p. 51), esse sistema tem sua própria lógica, caracterizada pela capacidade de transformar “[...] todas as informações em um sistema comum de informação, processando-as em velocidade e capacidade cada vez maiores e com custo cada vez mais reduzido em uma rede de recuperação e distribuição potencialmente ubíqua.” Na visão de Gómez (2015), vivemos na aldeia global e na era da informação, uma época de rápidas mudanças, de aumento sem precedentes de interdependência e complexidade, o que está causando uma mudança radical na nossa forma de comunicar, agir, pensar e expressar. “A confluência de mudanças tão significativas e radicais estão moldando um novo metacontexto que modifica as instituições, os Estados e a vida cotidiana dos cidadãos dentro de uma era de globalização e interdependência.” (Gómez, 2015, p. 15).

Estamos imersos em um cenário no qual mais importante do que transmitir conteúdos ou acumular informações, torna-se fundamental desenvolver outras habilidades e competências que permitam enfrentar incertezas e adentrar mais profundamente naquilo que Morin (2015, p. 18) denomina de problema do conhecimento. Para ele, a escola e a universidade ensinam os conhecimentos, mas não a natureza do conhecimento. “Ensinar não é se concentrar nos saberes quantitativos, nem privilegiar as formações profissionais especializadas, é introduzir uma cultura de base que implica o conhecimento do conhecimento.”

O desafio parece posto: é preciso congregiar, em um mesmo processo, a competência técnica e a competência política, pois, na visão de Behrens (2013, p. 52) o “[...] desenvolvimento tecnológico tem afetado profundamente os valores humanos e tem impul-

sionado a destruição de valores de sobrevivência sadia do planeta, como a solidariedade, a paz, a justiça e o amor.”

Para reparar esse horizonte, as questões técnicas necessitam ser reorientadas, para promover melhor qualidade de vida. A formação no ambiente acadêmico precisa estar direcionada à autoformação do sujeito, para que este aprenda continuamente e em diferentes circunstâncias da vida real, com as quais vai se deparar. Em outras palavras, compreenda a aprendizagem na perspectiva de que ela se dá ao longo da vida. Segundo Tedesco (2006, p. 38-39), no modelo tradicional de escola, o ensino garantia o acesso a conhecimentos que serviam para uma parte importante do período de vida ativa de uma pessoa. Agora, será necessário educar-se ao longo de toda a vida, para poder responder às solicitações modificadoras do desempenho social e produtivo. “No futuro, paradoxalmente, será necessária uma mobilidade muito intensa do ponto de vista cognitivo e pessoal, para manter-se na mesma posição.” (Tedesco, 2006, p. 38-39). Portanto, o aprendizado deve estar eivado das questões epistemológicas, mas também atitudinais ou de caráter. Esse é um processo a ser construído, fruto de trabalho árduo e exigente, desenvolvido ao longo do percurso de formação do estudante, no qual o professor tem responsabilidades bem definidas.

Em perspectiva desafiadora, também está a ideia, desenvolvida por Behrens (2013), que nos provoca a refletir sobre o ensino e a aprendizagem a partir do paradigma inovador. O pressuposto desse paradigma é a ideia de que o ensino, como reprodução do conhecimento, a partir de uma prática pedagógica fragmentada, precisa ser revisto, tendo como horizonte o ensino como produção do conhecimento, mediante o qual há uma intensa participação e envolvimento dos alunos no processo educativo. Nessa abordagem, vamos vislumbrar o sujeito crítico, inovador, reflexivo, curioso, com espírito crítico. Um sujeito desprovido de certezas, questionador, que se propõe reconstruir a prática educativa.

Algumas saídas são ensaiadas para romper com práticas centradas na transmissão e na ideia de que o professor, exclusivamente, é o sujeito ativo do processo. Esse entendimento conduz à possibilidade do trabalho docente na proposição metodológica da Aprendizagem Baseada em Problemas. A adoção dessa metodolo-

gia, que poderá favorecer a construção ativa do conhecimento pelo aluno, no entender de Veiga (2015), também atende às exigências sociais de um profissional reflexivo, com base sólida de conhecimentos e capacidade de continuar aprendendo por toda sua vida, de forma independente, criativa e autônoma.

Nessa perspectiva, não é demais afirmarmos que toda mudança de prática implica um aprofundamento teórico, uma vez que concordamos com Saviani (2007, p. 108) em que a prática é a razão de “[...] ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática.” Nesse sentido, a mudança em nossa prática é possível quando estamos convictos de que é possível fazer, de outro modo, aquilo que fazemos tradicionalmente. Assim, a mudança exige uma nova forma de pensar, ou de compreender o que fazemos. Na gênese, trata-se de uma mudança de concepção pedagógica, ou uma mudança paradigmática, que orientará os passos subsequentes.

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)

A metodologia ativa implica ideia de superar o modelo pedagógico no qual o estudante assume a condição de espectador que assimila a realidade e os conhecimentos sem refletir, criticar e dar significados a estes. Essa proposição vai ao encontro do que nos traz em Xavier *et al.* (2014, p. 77), quando expressam: “Pensou-se em metodologias com práticas pedagógicas críticas, refletidas, transformadoras, formando assim um ser dialético.”

Considerando-se essas proposições, resta claro que pensar na mediação como estratégia de aprendizagem implica que o professor conheça o que significa mediação e tenha domínio teórico-prático que possibilite adotar uma postura mediadora em relação ao conhecimento e ao estudante. Além do conhecimento teórico sobre mediação, o professor precisará conduzir a prática, adotando uma atitude provocadora e problematizadora de situações em sala de aula. O professor precisará ser capaz de educar pessoas para serem pensadores criativos e críticos, para interrogarem ao invés de aceitarem tudo o que lhes é proposto.

Segundo Meier e Garcia (2011), a função do mediador não é, apenas, levar o indivíduo a perceber e registrar os estímulos, mas determinar certas mudanças na maneira de processar e utilizar a informação.

O mediador precisa ter o objetivo de ensinar e, por meio de suas ações, garantir que o que está sendo ensinado realmente seja aprendido. Não é apenas a declaração de um objetivo de ensino, mas juntamente com o objetivo, uma tomada de posição por parte do mediador em que ele, de forma consciente, assume a responsabilidade por colocar em prática as estratégias à sua disposição para garantir o alcance das metas e dos objetivos. (Meier e Garcia, 2011, p. 128).

Dentre os argumentos, para a adoção de metodologias ativas vislumbramos a necessidade de que o estudante possa assumir o protagonismo pedagógico, que seja sujeito da aprendizagem, buscando romper com as práticas conservadoras centradas na transmissão de conteúdos, distantes de uma aprendizagem significativa. Para Berbel (2011), as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserirem na teorização e trouxerem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.

Dentre as metodologias ativas, a título de exemplo, referimos duas propostas de intervenção, que se destacam: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP, PBL¹) e Problematização (P). A referência principal da primeira é John Dewey, e da segunda, Paulo Freire.

Decker e Bouhuijs (2016) consideram que a ABP e a metodologia da problematização possuem suas gêneses em autores e contextos diferentes. Também são utilizadas em instituições diversas, e, muitas vezes, estudiosos consideram-nas como similares, não identificando diferenças entre ambas. No entanto, para os autores acima referidos, há diferenças perceptíveis entre elas.

¹ A ABP é, também, conhecida pela sigla PBL, iniciais do termo em inglês (*Problem Based Learning*): é uma modalidade inserida no conjunto das metodologias ativas que foi, inicialmente, introduzida, no Brasil, em currículos de Medicina, mas vem sendo experimentada, também, por outros cursos. Neste texto, optamos pela sigla ABP.

Na fase inicial da implementação da metodologia da problematização, o aluno só inicia o processo de construção das hipóteses, para a solução do problema, após a aquisição de novos conhecimentos, ou informações. Na ABP, ao contrário, a perspectiva e a tomada de decisão do aluno, na fase inicial do processo, para a solução do problema são um exercício que tem consequências em seu desenvolvimento.

Na ABP, as atividades de aprendizagem que são autodirecionadas, mais do que o papel sistematizador do professor/facilitador na metodologia da problematização, são fatores cruciais, para garantir que os alunos alcancem, ativamente, uma nova perspectiva do problema que originou o processo de aprendizagem.

A metodologia da problematização fundamenta-se nas ideias de Paulo Freire (2007) e seria uma estratégia mais adequada para temas, que tenham um conteúdo social ou político, nos quais teria resultados mais efetivos se comparada à ABP, no que se refere à transformação social.

A problematização, como estratégia de ensino/aprendizagem, possui o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois, diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. Segundo Berbel (2011, p. 29), a problematização pode levar o aluno ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. “Aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas de sua área, portanto, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação.”

Tornar concretas tais proposições metodológicas, no cotidiano escolar e universitário, exige que os professores sejam conhecedores e bons entendedores de seus pressupostos teóricos e das formas de concretizá-las. Isso significa pensar que, para que o estudante seja orientado sob a perspectiva dessas metodologias, o professor precisa conhecê-las e saber como transformá-las em práticas que gerem conhecimentos e que estes tenham significado.

A aprendizagem ativa centra-se mais no aprendiz do que no ensinante. Na compreensão de DeAquino (2007), há que se ter cla-

reza de que: os aprendizes são independentes e autodirecionados; os aprendizes são motivados de forma intrínseca; a aprendizagem é caracterizada por projetos inquisitivos, experimentação, estudos independentes; o ambiente de aprendizagem é mais informal e caracterizado pela equidade, respeito mútuo e cooperação; a aprendizagem deve ser baseada em experiências; as pessoas são centradas no desempenho em seus processos de aprendizagem. Tais elementos demonstram que há diferenças na maneira de abordar o aprendiz, no ambiente de aprendizagem e na forma como ocorre a interação professor-aluno; conseqüentemente, o planejamento do professor e as decisões que ele toma, na condução do processo pedagógico, demandam que esteja consciente desses fatores interferentes.

A ABP encontra fundamentação na psicologia cognitiva e nas teorias do conhecimento, que defendem o ponto de vista de que a aprendizagem ocorre como resultado de uma prática do sujeito, cuja motivação lhe é intrínseca e se dá de dentro para fora. Em outras palavras, aprender é uma decisão do sujeito, resulta de suas convicções internas, de sua motivação, e não como processo de recepção vindo de fora. Trata-se de um processo que se utiliza da metacognição, na qual o controle e o uso de estratégias cognitivas são feitos pelo estudante que regula o investimento de energia intelectual, define os objetivos, metas a atingir e decide a direção por onde quer ir.

A aprendizagem parece ser mais rápida quando os alunos possuem habilidades de autorregulação, que são favorecidos no PBL quando do estabelecimento de objetivos (o que vou fazer?), escolha de estratégias (como vou fazer?) e avaliação do problema e do processo educacional (funcionou?). (Ribeiro, 2010, p. 18).

Na compreensão de Ribeiro (2010), a ABP define-se como uma metodologia de ensino-aprendizagem, em que o problema é usado para iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem, diferentemente das metodologias convencionais que utilizam problemas de aplicação ao final da apresentação de um conceito ou conteúdo.

Segundo Berbel (2011), a ABP se desenvolve com base na resolução de problemas propostos, com a finalidade de que o aluno estude e aprenda determinados conteúdos.

Cada tema relativo à esfera cognitiva é transformado em um problema para ser estudado e discutido pelos alunos no grupo tutorial. A esfera cognitiva do PBL deve garantir que o aluno estude situações suficientes para se capacitar a procurar o conhecimento por si mesmo quando se deparar com uma situação problema ou um caso clínico. (Berbel, 2011, p. 32).

A metodologia é formativa à medida que estimula uma atitude ativa do aluno, em busca do conhecimento. Prepara-se um elenco de situações que o aluno deverá saber/dominar para o exercício de sua profissão. A análise das situações leva os especialistas a determinarem quais conhecimentos são necessários adquirir para cada uma delas, constituindo os temas de estudo com base na elaboração de problemas. Mas, para isso, precisamos compreender e saber mais sobre o que é um problema.

Problema: o que é? Como se define?

O que é um problema? Um problema é uma pergunta? Segundo Saviani (1980), a palavra problema possui um uso frequente no sentido de indagação, pergunta. Ele esclarece que não é qualquer questão, que busca uma resposta para algo que não se conhece, que constitui a essência do que é um problema. Ressalta a necessidade de recuperar a problemática do “problema”, para adentrar com maior profundidade nessa questão. Introduce o conceito de necessidade, para entender o significado da palavra problema. “A essência do problema é a necessidade.” (SAVIANI, 1980, p.21).

De forma muito didática, Saviani (1980) demonstra que o uso excessivo do termo banaliza seu significado e dificulta entender seu sentido mais profundo. Para ele, quando o homem se depara com um impasse e precisa resolvê-lo, está diante de um problema. Esta é a chave para seu reconhecimento.

Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é um problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. (Saviani, 1980, p. 21).

O ser humano, como um ser no mundo, constrói sua existência a partir das circunstâncias concretas onde se encontra. Isso faz com que tenha de atender a demandas de ordem objetiva. Esse aspecto faz com que Saviani (1980) esclareça que o problema implica aspectos objetivos (atender à necessidade) e aspectos subjetivos (consciência dessa necessidade). Portanto, o problema nasce das condições objetivas sentidas pela dimensão subjetiva do ser humano. Quando o homem se depara com um obstáculo e sente a necessidade de transpô-lo, superá-lo, está diante de um problema. A transposição da condição de necessidade da esfera objetiva para a subjetiva leva o homem a refletir e pensar sobre a necessidade, para encontrar uma saída ou solução. Assim, a necessidade gera a reflexão, isto é, esta é a forma como o homem reage e responde a um problema. Portanto, quando uma situação não demandar reflexão mais acurada, pode-se desconfiar que, talvez, não seja um problema.

No que diz respeito ao processo pedagógico, segundo Munhoz (2015), o problema é aquilo que o aluno precisa para aprender algum conteúdo. A dificuldade, então, transfere-se do questionamento de seu papel para a real complexidade de como ele deve ser definido. Falamos em aprendizagem baseada em problemas. Saber em que se constitui um problema a ser investigado, se é relevante ou não, torna-se fundamental, pois a definição equivocada, distorcida, ou desfocada do problema pode conduzir a estratégias erradas e a não se encontrarem as soluções que se desejam ou necessitam.

No entender de Decker e Bouhuijs (2016), o problema na ABP é considerado um poderoso instrumento didático, construído e utilizado como “atividade autêntica”, para conduzir e guiar a atenção dos alunos. Portanto, não basta saber o que é um problema, quais seus contornos; é determinante, também, encontrar o

núcleo do mesmo. Araújo e Arantes (2016, p. 106) destacam que “[...] para que haja aprendizagem real e envolvimento docente e discente, considera-se que o bom problema seja aquele que nem os estudantes e nem os professores sabem a resposta.” Claro que, se não se possui vaga ideia, ou um conhecimento mínimo, prévio de algo, não vamos nem sequer nos interessar por isso; mas profundidade e precisão que levam à solução só virão, estudando-o.

No olhar de Dewey (1979a), onde não há problemas, não há estímulo para pensar. A função do professor é construir problemas, apresentá-los como mecanismos para desafiar os estudantes a pensarem, construírem e descobrirem novos conhecimentos. Os problemas são os bons pretextos para buscar novos conhecimentos, e a responsabilidade do professor está voltada para que, nesse processo estejam presentes fundamentalmente dois aspectos: “[...] primeiro, que o problema surja das condições da experiência presente e esteja dentro da capacidade dos estudantes; e, segundo, que seja tal que desperte no aprendiz uma busca ativa por informação e novas ideias.” (Dewey, 1979a, p. 82).

O que se espera é um círculo virtuoso em espiral, de tal forma que problemas levem a novas experiências que se instalam como âncoras para novos problemas que, por sua vez, levem a outras experiências, e assim vai se ampliando o conhecimento e abrindo possibilidades para mais conhecimento, enriquecendo cada vez mais a visão de mundo do sujeito e estendendo as fronteiras de sua inteligência. Segundo o autor referido (1979a), a organização e a ampliação intelectual não possuem um fim em si mesmas, mas são o meio pelo qual “[...] as relações sociais, os laços de apego mais distintamente humanos, sejam compreendidos e mais inteligentemente organizados.” (Dewey, 1979a, p. 87). Em outras palavras, a experiência como apoio às práticas educativas visa à humanização do ser humano. Não sua instrumentalização, para fins secundários, mas o investimento em sua tarefa de tornar-se mais e melhor enquanto ser que busca superar sua incompletude.

Quando utilizamos a expressão “resolução de problemas” como uma habilidade a ser desenvolvida pela ABP, pode transparecer ou comunicar, equivocadamente, que, por se tratar de uma metodologia, esta se esgotará quando a solução for encontrada. Essa é

uma visão simplista que não condiz com os reais objetivos da ABP. O que se quer com ela, ou com o envolvimento do estudante nessa proposta, é algo mais profundo, mais complexo e duradouro. Ribeiro (2010, p. 25) cita quatro grandes objetivos da ABP:

Aprendizagem ativa, por meio da colocação de perguntas e buscas por respostas; (b) *aprendizagem integrada*, por intermédio da colocação de problemas para cuja solução é necessário o conhecimento de várias subáreas; (c) *aprendizagem cumulativa*, mediante a colocação de problemas gradualmente enfrentados por profissionais iniciantes; (d) *aprendizagem para a compreensão*, em vez de para a retenção de informações, mediante a alocação de tempo para a reflexão, feedback frequente e oportunidades para praticar o que foi aprendido.

Na ABP, para que um problema se configure como tal, há necessidade de que seja amplo, complexo e profundo, que permita que se chegue à resposta por vários caminhos e possibilidades. Isso oportuniza que haja pontos de partida diferentes e abordagens feitas sob ângulos diversos, oferecendo um amplo espectro de pesquisa. “Ademais, os problemas também são importantes na PBL porque determinam o conteúdo que será trabalhado e a abrangência e a profundidade com que isto será feito.” (Ribeiro, 2010, p. 29). É aquilo que alguns pesquisadores denominam de “problema aberto” para o qual há várias soluções plausíveis.

No entendimento de Ribeiro (2010, p. 29), um problema é:

[...] necessariamente de fim aberto, quer dizer, não comporta uma única solução correta, mas uma ou mais soluções adequadas, considerando as restrições impostas pelo problema em si e pelo contexto educacional em que está inserido, tais como o tempo, os recursos, entre outros aspectos.

O problema precisa ser rigoroso, ter conexão com a realidade de quem pesquisa e ser claro para que haja a percepção de que é possível resolvê-lo.

Se o professor souber como direcionar o problema para que ele represente alguma situação de mundo real, isso irá facilitar a sua compreensão pelo aluno e pelo próprio professor, que, com sua experiência anterior, pode colaborar de forma decisiva com o aluno, ainda que se depare com problemas que antes nunca enfrentou. (Munhoz, 2015, p. 160).

De onde surgem a pergunta, o questionamento? Surgem da dúvida. Esta é o princípio gerador da busca do conhecimento. Quando temos certezas, reproduzimos; quando temos dúvidas, buscamos respostas, procuramos o saber, queremos o conhecimento que, mesmo momentâneo, responde a nossos anseios, até aparecer outra dúvida. É assim que aprendemos coisas novas. Quando estamos satisfeitos com o que temos, acomodamo-nos, paralisamos. A dúvida instaura a dinâmica, o movimento, motiva-nos, move-nos do lugar. É assim que, na ABP, tem lugar a dúvida como a priori do conhecimento.

No entender de Munhoz (2015), o processo parte de problemas, ou situações, em que a dúvida seja plantada de forma a despertar a curiosidade do aluno, uma capacidade natural do ser humano e que, na ABP, começa a ser mais bem aproveitada no ambiente educacional. Parece-nos contraditório pensar que a dúvida possa levar ao conhecimento. Em tese, a dúvida gera insegurança, incerteza e imprevisibilidade, e são, exatamente, esses elementos que fazem com que nos movamos do terreno pantanoso para outro onde nos sintamos um pouco mais seguros e que denominamos conhecimento.

Duvidar não significa, necessariamente, negar. Duvidar é sopesar, pôr em suspenso, inquirir. A compreensão de que duvidar é negar provoca equívocos e faz com que muitas pessoas considerem a dúvida como algo ruim, ou não adequado para a aprendizagem. Ela leva à reflexão, a ponderar pontos de vista, a compará-los, possibilita esclarecimentos. Enemark e Kjarsdam (2016, p. 24) reforçam essa tese quando afirmam que “[...] o projeto baseado em problemas é essencial para se compreender a interdisciplinaridade dos problemas da empresa, da sociedade e da vida real e possibilitar aos graduados universitários lidar com problemas ainda não conhecidos no futuro.”

O entendimento da dúvida, como algo impróprio para a aprendizagem, faz parte da cultura do modelo conservador de educação, no qual o professor é a fonte das certezas e da verdade, sobre o qual não pode pairar qualquer questionamento, e do modelo pedagógico, no qual o erro é condenável e possível de punição e não uma possibilidade, ou um caminho não bem-sucedido sobre o qual pode haver reconsideração. A aprendizagem ocorre quando se estabelece um conflito entre o que se conhece e o que se apresenta para ser conhecido, ou as novas informações. Ao alimentar-se a dúvida, leva-se o aluno “[...] independentemente de sua formação, a discutir e pensar sobre como as coisas são feitas e o que é mais importante sobre a forma como ele próprio aprende.” (Munhoz, 2015, p. 117). O objetivo é provocar a parada para reflexão que faz o estudante ousar e inovar: mas como fazer isso?

Do ponto de vista didático e da aprendizagem: o que esperar da ABP?

Um dos fortes argumentos para o uso, ou aprendizado, baseado em problemas está relacionado ao conceito de mudança, vivido pela sociedade como um todo. Há permanente dinâmica das situações, dos contextos e das realidades, fazendo com que os problemas, ou enfrentamentos profissionais, ganhem continuamente outras feições, ou se apresentem diferentes. Saber fazer a leitura correta e usar as ferramentas precisas são fundamentais no cotidiano. Para solucionar problemas que mudam, precisamos de uma mente aberta, dinâmica, capaz de reinventar-se no devir. É o que Morin (2001) denomina de cabeça bem-feita, no processo, que aprende na ação.

O que se espera dos estudantes formados, a partir dessa metodologia, é que estejam “[...] prontos para tarefas mais complexas, para combinar ideias de diferentes campos, analisar problemas novos e familiarizar-se com questões inéditas que surjam na prática.” (Enemark e Jaersdam, 2016, p. 29).

Na ABP, o aluno assume o protagonismo, diferenciando-se do ensino tradicional. Ao nos referirmos ao protagonismo do estudante, temos de ter presente que não é algo que surge de modo natural e espontâneo. Precisa ser induzido. “Isso significa que os es-

tudantes de fato exercem um papel significativo na tomada de decisões da organização. Aqui se requer um alto grau de democratização, não como mera formalidade, mas como algo real e genuinamente democrático” (Moesby, 2016, p. 55). Há um processo de sensibilização e de disseminação da proposta que deve ocorrer e, no qual, devem estar claros os objetivos, as finalidades e os resultados que se desejam.

Quando um estudante atua no grupo, desenvolve aspectos importantes de sua mente e das redes semânticas que possui. Ele terá de ouvir outros pontos de vista, pensar sobre eles, comparar com os que possui, argumentar se concorda, ou não, mostrar em quais aspectos discorda, etc. Todas essas operações mentais exigem que ele tenha conhecimentos prévios; busque conhecimentos que não possui; organize seu pensamento para comunicar; compare o que sabe com as coisas que precisa saber; avalie o seu grau de conhecimento sobre o assunto. Em outras palavras, desenvolverá o que chamamos de metacognição, ou seja, desenvolver mecanismos que lhe permitam avaliar seus conhecimentos e, também, dominar a forma como aprende, para utilizá-los em outras situações.

A ABP desenvolve e aprimora habilidades de oralidade e escrita. A participação no coletivo, ou na equipe, exige que o estudante tenha de dialogar, expor pontos de vista, defender posições. Ela requer capacidade de comunicação oral que se o estudante não possuir precisará desenvolver. A construção do projeto, a descrição de etapas e ações e a elaboração de relatórios, ou textos, desafiam a capacidade de escrita e dissertação do aluno. Segundo Araújo e Arantes (2016, p. 106), ocorre um aprendizado mais profundo sobre os temas investigados e, “[...] devido ao relatório que deve ser produzido ao final do projeto, melhora as habilidades dos estudantes no registro documental e na análise de informações.” Como são oriundos da cultura midiática, os estudantes possuem mais familiaridade com o visual e o auditivo, e menor afinidade com a escrita, especialmente textos mais longos e densos. O projeto, com sua exigência de sistematização, propicia experiências de escrita como resultado de seu aprendizado, o que se constitui em diferencial formativo nas habilidades de comunicação e expressão dos discentes.

Na ABP, o professor assume funções diferentes. O foco está no aprender, no processo que conduz ao aprendizado; portanto, a “função ensinante” fica secundarizada, reorientada para mediar, coordenar, instigar o grupo de estudantes. “Em geral, o professor desce do púlpito e abre mão do papel de líder para atuar como orientador, lado a lado com os alunos.” (Enemark e Kjaersdam, 2016, p.35). A postura transmissiva é deixada de lado; em seu lugar, aparecem a pesquisa, o debate, a investigação, a construção de pontos de vista, a colaboração mútua. O espírito coletivo impõe-se como condição.

Segundo Munhoz (2015), são modificados e de forma radical, em alguns casos, as atitudes e comportamentos que professores e alunos têm de desenvolver, nos quais a comunicação desempenha papel fundamental. Em relação ao professor e ao aluno ele se pronuncia:

Necessidade de formação diferenciada do professor para que ele possa atender às exigências colocadas para desenvolvimento de sua ação e prática profissional nos ambientes virtuais de aprendizagem com utilização extensiva da mediação tecnológica. [...] A geração digital tem as suas características particulares e novos procedimentos e atitudes são necessários. (Munhoz, 2015, p. 78).

O trabalho dentro dessa metodologia requer planejamento rigoroso por parte do professor e da instituição, bem como atualização e estudo permanentes, pois a cada circunstância surgem desafios a serem enfrentados que demandam novos conhecimentos e geram novas exigências. “Na ABP, a instrução está fundamentada no planejamento de um ambiente de aprendizagem, no qual alunos são estimulados por meio de um processo de aprendizagem colaborativo, autodirecionado e contextualizado.” (Decker e Bouhuijs, 2016, p. 190). O que dele se espera é uma postura de investigação permanente. Ele tem de adotar um comportamento que revela a força interior, própria do aprendiz motivado.

Um planejamento bem-feito, e conhecido por quem participa do projeto, define muito do resultado a ser obtido. Quem participa, deve ter clareza da parcela de sua contribuição, o papel a des-

empenhar e aonde deve chegar. Saber como contribuir, e em que etapa, torna-se importante para não intervir em tempo e fase inadequados e desperdiçar energias, além de gerar sentimento de frustração e de incapacidade. O sucesso do projeto está associado, também, ao entendimento dos participantes, sejam professores ou alunos, que serão acompanhados e avaliados não só pelo resultado, mas também pela sua contribuição para o desempenho da equipe ou grupo que está associado. Isso é importante porque “[...] boa parte do que o aluno aprende se adquire no trabalho com o projeto, cujos resultados nem sempre são explícitos e, portanto, não se identificam facilmente.” (Moesby, 2016, p. 74-75).

A prática pedagógica, baseada em problemas, requer envolvimento e adesão dos professores, para que se sintam comprometidos, “seduzidos” por razões que nasçam de dentro de si. Em outras palavras, se o processo for imposto tem grande probabilidade de dar errado, ou não atingir os objetivos almejados. Se for forçado, a mudança pode não ocorrer. O *start* inicial deve ser dos dirigentes, coordenadores, supervisores, ou responsáveis por coordenar o trabalho, mas o envolvimento demanda motivação e razões internas do sujeito. Ao mesmo tempo em que orientações devem vir “de cima para baixo”, e discutidas, as respostas formuladas “na base” necessitam ser discutidas e acatadas, para que estes se sintam legitimados em suas escolhas, e que não haja o sentimento de “marginalização” do debate.

Munhoz (2015, p. 50) propõe o que denomina de maiêutica, isto é, a forma de abordagem e de condução didática do professor que utiliza a técnica para efetuar diversas perguntas que direcionem o aluno a responder às suas próprias questões. No seu entendimento, é considerada uma boa técnica “[...] e um exercício mental potente para despertar potencialidades em pessoas que sabem a resposta para as suas dúvidas, mas não confiam em si próprias.”

Por isso que, antes de haver a parte operacional, propriamente dita, aconselha-se que haja momentos para socialização de objetivos, metas, intenções, adesão ao trabalho como uma fase preliminar. Essa é o momento para convencimento da necessidade de mudanças, da adesão ao projeto e onde se começam a vencer as resistências à mudança. É o que alguns teóricos denominam de fase

de adoção. Segundo Moesby (2016, p. 52), nessa fase, deve-se formular

[...] o pensamento concreto, posto que é nesta etapa inicial que se há de tomar muitas decisões importantes. Lamentavelmente, nessa fase, os conhecimentos que a equipe e a direção têm sobre o que convém e o que é necessário fazer são limitadas. Porém, os efeitos de suas decisões têm consequências de grande alcance.

Uma das resistências muito presentes, quando da implementação de uma proposta, diz respeito ao professor não querer “abrir mão” de sua disciplina, argumentando que haverá perda, em termos de conteúdos a serem tratados, e estará menos tempo com os alunos, o que pode gerar acaloradas discussões. Isso ocorre, muitas vezes, porque o professor não possui a clareza suficiente sobre o projeto (sua visão de trabalho interdisciplinar é reduzida) surgindo um sentimento de que está perdendo sua importância, reduzindo sua contribuição com a turma pois carrega uma cultura conservadora que dificulta a adesão a novas propostas. Na verdade, o que ocorre com os conteúdos é que são diluídos e abordados de outra forma, transmitindo a ideia de que, com a perda da “sistematicidade e cronologia” com que eram tratados, deixam de existir. De acordo com Munhoz (2015), mudanças culturais devem ocorrer, e algumas em maior profundidade. Uma delas diz respeito ao aluno passar de um trabalho pedagógico mais solitário, centrado em si, para um ambiente colaborativo e centrado na experiência.

Uma das teses a respeito da aprendizagem é a de que aprendemos melhor quando podemos vivenciar situações concretas: quando experimentamos. Aqui adentramos no conceito de experiência, amplamente discutido por Dewey. O ser humano vive e experimenta o mundo das mais diversas formas e a partir de padrões de diferentes naturezas, a tal ponto que nossas experiências, bem como o modo como elas se constituem, resultam em fatores que interferem em nossas escolhas, ou modos de ser. Dewey (1979) afirma que a natureza da experiência é determinante para o ser humano, seja para aspectos positivos, ou negativos. A forma como vivemos determinada experiência nos transforma, forta-

lecendo-nos, ou enfraquecendo-nos, podendo ser mais ou menos rica. O que está em jogo é a qualidade da experiência. Para Dewey (1979, p. 16), a “[...] qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores.”

Depois de determinada experiência, não somos mais os mesmos; sua maior ou menor intensidade produz efeitos em nossa forma de compreender o mundo e de viver nele. Mas isso não ocorre com toda experiência. Dewey (1979) pondera que não são todas as experiências que são genuínas e igualmente educativas. Elas podem repercutir em experiências futuras mais enriquecedoras, ou tornarem-se geradoras de dureza, insensibilidade ou incapacidade. Elas produzem consequências, uma vez que “[...] cada experiência afeta para pior ou melhor as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências subsequentes, determinando experiências e aversões e tornando já mais fácil, já mais difícil agir neste ou naquele sentido.” (Dewey, 1979, p. 28). Este (1979) destaca que as experiências educacionais, sejam para professores, ou alunos, são, em grande parte, equivocadas, pouco construtivas.

Aqui podemos relacionar o conceito de experiência, de Dewey, ao que Ausubel denomina de subsunçores, ou conhecimentos prévios. Para Ausubel (apud Moreira, 2011), subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é necessário, ou por ele descoberto. Ou seja, como “[...] o processo é interativo, quando serve de ideia-âncora para um novo conhecimento, ele próprio se modifica adquirindo novos significados, corroborando significados já existentes.” (Moreira, 2011, p. 14).

Assim, a experiência modifica quem a faz, ou a vive. Tal modificação afeta, “[...] quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências.” (Dewey, 1979, p. 25-26). Diríamos que há uma dinâmica e uma dialética entre experiências a tal ponto que, na interação entre elas, sempre carregam algo da anterior e do novo, que vai se constituir na experiência subsequente.

De acordo com Dewey (1979), o princípio de interação torna claro que tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar às matérias podem, igualmente, tornar a experiência não educativa. A experiência de aprendizado demanda a sintonia do eu com o que se deseja aprender; portanto, o conteúdo ou conhecimento que se pretende adquirir não pode estar dissociado dos interesses, desvinculado das condições reais de vida de quem aprende.

A correlação com os centros de interesse do estudante fortalece o desejo de continuar aprendendo, porque a experiência vivida demonstrou-se significativa, carregada de sentido. É por isso que Dewey (1978) não concorda com a ideia de a educação ser preparação para vida, para o futuro, mas ser uma experiência de vida, processo que se completa em si pelo sentido que possui enquanto ato e não como propedêutica e ensaio para o que virá. A educação constitui-se, em si, em experiência construtiva. “Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em um outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro.” (Dewey, 1979, p. 44).

Rué (2016, p. 160) problematiza possíveis motivos que levam à implantação da ABP e centra o debate em torno da autonomia na aprendizagem. “Tudo isso nos leva a refletir sobre a necessidade de desenvolver o potencial de agente de cada aluno, sua capacidade de *administrar* seu desenvolvimento educativo ou sua capacidade de atuar com autonomia no processo de aprendizagem.” Para ele, há razões muito fortes que clamam essa mudança, mas reconhece que a configuração das novas sociedades e da própria noção de democracia e de sua progressiva ampliação requer cidadãos capazes de refletir, tomar decisões e que possam fazê-lo por escolha e capacidade próprias, o que demanda aprender a ser autônomos.

Desenvolvimento da autonomia do estudante pela ABP

O processo de mudança da sociedade atual projeta para a escola papéis diferenciados daqueles desenvolvidos tradicionalmente.

Contribuir com o desenvolvimento social e afetivo, atender às diferenças individuais, dar sentido à aprendizagem, desenvolver a autonomia do estudante: eis algumas de suas novas incumbências.

Na origem grega, *auto-nomia* (lei própria) significa independência, auto-determinação, direito de autodirigir. Segundo Abbagnano (1968), autonomia é um termo, introduzido por Kant, para designar a independência da vontade em relação a todo desejo, ou objeto de desejo, e sua capacidade de determinar-se em conformidade com lei própria que é a da razão. Para Ferreira (1999), autonomia tem vários sentidos, dentre os quais a faculdade de governar-se a si mesmo; direito de se reger por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual; condição pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta.

Para Lück (2006), a questão da autonomia é complexa, dinâmica e envolve situações controversas, críticas, e restrições, apesar de ser considerada como uma necessidade para o desenvolvimento de qualquer ação humana. “Como um conceito complexo, a autonomia demanda um conjunto de fatores concomitantes, a fim de que seja caracterizada como um movimento dirigido para a tomada de decisão e assunção competente de responsabilidades pela escola e sua comunidade.” (Lück, 2006, p. 102). Em síntese, a autonomia é a maneira de o homem conceber, mas também de transformar o mundo. É o resultado da interação do pensar e do agir humano.

Outros autores, também, abordam a questão, como é o caso de Piaget (1994), para quem a autonomia é consequência de um processo em que, primeiramente, a criança depende do adulto, ou das regras externas (heteronomia); depois, ao compreender as regras, passa a respeitá-las e a construir suas próprias regras, a partir de relações de cooperação entre pares, as quais implicam respeito mútuo. Na perspectiva Piagetiana, para La Taille et al. (1992, p. 17), autonomia: “Longe de significar isolamento e impermeabilidade às ideias presentes na cultura, autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade.” Ou seja, ser autônomo é ser cidadão, participar, ativa e efetivamente, do meio social em que vive. Não somente opinar, mas também tomar de-

cisões, construir ideias, trabalhar pontos de vista, sentir-se útil na construção da sociedade em que vive. Reconhecer, em sua participação, uma necessidade, não uma obrigação, uma atitude de cidadania, capaz de contribuir na melhoria da qualidade de vida de todos. (Canan, 2000).

A autonomia tem como princípio o atendimento à necessidade e orientação humana de liberdade e independência, que lhe garantem espaços e oportunidades para a iniciativa e a criatividade, que são impulsionadoras do desenvolvimento pessoal e organizacional. A autonomia é capacidade que o sujeito desenvolve, constrói. É empreendimento da pessoa que procura resultado, orientação para suas ações. Um indivíduo autônomo age, livremente, de acordo com um plano próprio, ou seja, sobre as concepções construídas de forma consciente ao longo dos anos de sua vida. Nessa linha, Canan (2000, p. 101) refere:

Se a construção do sujeito autônomo passa pela cooperação e pelo respeito mútuo, é necessário que se proporcione a ele um ambiente adequado ao seu desenvolvimento, de forma que possa construir-se como sujeito e autor de sua aprendizagem. Esse é o desafio que cabe, inapelavelmente, à escola.

Não somos autônomos somente em função dos anos que passamos na escola de formação, ou no convívio com nossos alunos, mas pelo nosso empenho em conquistá-la enquanto elemento constitutivo de nossa identidade como educadores e como cidadãos. Não será possível uma ação autônoma sem autonomia da vontade do dever, ou seja, de as ações humanas serem efetivadas por um imperativo do sujeito.

A escola precisa construir sua proposta educativa de tal forma que se institua em um espaço de respeito à autonomia, à liberdade e ao engajamento ao outro. Ela precisa organizar-se, para que os que nela convivem, possam aprender, exercer e reaprender a liberdade de ser e de agir. Cabe ao educador, portanto, tornar-se, primeiramente, autônomo, revendo sua prática pedagógica, para que possa auxiliar na construção da autonomia de seus próprios alunos.

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) visa a desenvolver a autonomia do estudante para que, ao chegar ao espaço de trabalho, ou ao exercício profissional, tenha a capacidade de solucionar problemas com os quais não tenha se deparado até então. Como alguém que experienciou situações similares ou possui a capacidade de contextualizar, mapear e apresentar soluções para um problema. Isso não é novidade para ele; apenas possui uma face desconhecida. No entanto, carrega consigo, em sua bagagem de formação, estratégias e histórico de modelos mentais variados de como resolver problemas, o que se torna uma ferramenta determinante para o êxito profissional.

Considerações finais

Se refletirmos, mais profundamente, a respeito da função da educação, veremos que está, no âmago de seus objetivos, desenvolver a autonomia de aprendizagem dos estudantes. Desenvolver a autonomia de aprendizagem, ou possibilitar que o estudante “saia” do espaço educacional, com autonomia de pensamento e de ação, é a real meta da formação escolar e humana. O objetivo é, de fato, desenvolver nos alunos habilidades, para que aprendam a localizar, avaliar e utilizar os recursos, apropriados para o aprendizado contínuo, ao longo da vida acadêmica e profissional. (Decker e Bouhuijs, 2016, p. 197). Por que isso não ocorre? Por que educamos para a dependência e à submissão, e não ao contrário? Essa é a grande questão. O que, ou quem, impede ou não permite isso? É a metodologia utilizada nas aulas? São os professores que ensinam de forma inadequada? São os estudantes que não querem aprender? Ou um conjunto de fatores que precisam ser repensados?

Rué (2016, p. 161) concentra-se em uma questão: qual é o significado de aprender com autonomia? Ele responde, dizendo que

[...] o desenvolvimento (ou construção) de sua autonomia, ou seja, sua capacidade de se autoguiar, não depende apenas de saber o que fazer e por onde avançar (direção), tampouco de saber o que fazer e por onde trabalhar e até onde (sentido), mas, fundamentalmente, do potencial de autorregulação dessa atividade.

Na ABP, a aprendizagem não visa, apenas, à aquisição do conhecimento necessário à resolução do problema, mas ao desenvolvimento da habilidade do aluno para o aprendizado autodirecionado. (Decker e Bouhuijs, 201). Nela, o potencial regulador e o controle dos processos de aprendizagem são deslocados do professor para o estudante. Ele assume a autoria: age, propõe, busca, pesquisa, empenha-se e trabalha. Rué (2016, p. 162) destaca três grandes possibilidades que o conceito de autonomia abriga: “[...] enfatizar o *caráter técnico* da autonomia de quem aprende, fortalecer sua *dimensão cognitiva* e destacar sua *dimensão política*, ou seja, a capacidade de ser agente do próprio aprendizado.” Há muito trabalho a ser feito e decisões a serem tomadas, embora estas possam ser divididas com outros integrantes da comunidade acadêmica. Não há mais lugar para “zona de conforto”: cada um precisa assumir seu espaço e função; caso contrário, compromete-se a proposta de trabalho.

A autonomia da aprendizagem não é algo que ocorre espontaneamente há que se criarem as condições para isso. Segundo Rué (2016, p. 171), “[...] a autonomia na aprendizagem não é uma ‘propriedade’ do aluno, uma habilidade decorrente de seu capital social ou cultural, mas resultado das condições específicas do contexto e dos objetos que se buscam.” Contribuem, para isso, os professores que mudam sua mentalidade de como se organiza o processo pedagógico, ao mesmo tempo em que redefinem seu lugar na relação pedagógica, criam “[...] condições para que o trabalho incorpore situações didáticas que favoreçam a aprendizagem profunda, como as pesquisas científicas.” (Rué, 2016, p. 174). A instituição deve oferecer as condições estruturais, físicas, de recursos humanos, tecnológicas e operacionais. O estudante precisa ser sensibilizado, imbuir-se de intencionalidade, provocado em seu desejo pelo conhecimento, e o professor repensar e rever sua concepção pedagógica, sempre que necessário.

Referências

- Abbagnano, N. (1968). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre You.
- Araújo, U. F. & Arantes, V. A. (2016). "Comunidade, conhecimento e resolução de problemas: o projeto acadêmico da USP Leste". In: Araújo, U. e Sastre, G. (Org.) *Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior* (101-121). São Paulo: Summus.
- Berbel, N. A. N. (2011). "As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes". *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, pp. 25-40.
- Behrens, M. A. (2013). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Canan, S. R. (2000). *Metodologia, epistemologia, autonomia: relações possíveis*. Frederico Westphalen/RS: URI.
- Castells, M. (2000). *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. V. I. São Paulo: Paz e Terra.
- DeAquino, C. T. E. (2007). *Como aprender: Andragogia e as habilidades de aprendizagem*. São Paulo: Prentice Hall.
- Decker, I. R. & Bouhuijs, P. A. (2016). "Aprendizagem baseada em problemas e metodologia da problematização: identificando e analisando continuidades e descontinuidades nos processos de ensino-aprendizagem". In: Araújo, U. e Sastre, G. (Org.) *Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior* (177-204). São Paulo: Summus.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Nacional.
- Dewey, J. (1979a). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional.
- Dewey, J. (1978). *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- Enemark, S. & Kjaersdam, F. (2016). "A ABP na teoria e na prática: a experiência de Aalborg na inovação do projeto no ensino universitário". In: Araújo, U. e Sastre, G. (Org.) *Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior* (17- 41). São Paulo: Summus.
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio séc. XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gómez, Á. I. P. (2015). *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso.
- La Taille, Y., Oliveira, M. K. e Dantas, H. L. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicopedagógicas em discussão*. 16. Ed. São Paulo: Summus.
- Lück, H. (2006). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis: Vozes.
- Meier, M. e Garcia, S. (2007). *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygostky*. Curitiba: Edição do autor.
- Moesby, E. (2016). "Perspectiva geral da introdução e implementação de um novo modelo educacional focada na aprendizagem em problemas". In: Araújo, U. e Sastre, G. (Org.) *Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior* (43-78). São Paulo: Summus.

- Moreira, M. A. (2011). *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora e Livraria da Física.
- Morin, E. (2015). *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (2001). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Munhoz, A. S. (2015). *ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas*. São Paulo: Cengage Learning.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- Ribeiro, L. R. C. (2010). *Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma experiência no Ensino Superior*. São Paulo: EdUFSCAR.
- Rué, J. (2016). Aprender com autonomia no ensino superior. In: Araújo, U. e Sastre, G. (Org.) *Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior* (157-176). São Paulo: Summus.
- Saviani, D. (1980). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2007). "Pedagogia: o espaço da educação na universidade". *Cadernos de Pesquisa*. v.37, no. 130, p.99-134, jan./abr. Disponível em: www.scielo.php/script_sci_serial. Acesso em: 13 de julho de 2007.
- Tedesco, J. C. (2006). *Educar na sociedade do conhecimento*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin.
- Toffler, A. (1995). *A terceira onda*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Record.
- Veiga, I. P. A. (2015). (Org.) *Formação médica e Aprendizagem Baseada em Problemas*. Campinas/SP: Papirus.
- Xavier, L. N. et al. (2014). "Analisando as metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde: uma revisão integrativa". *SANARE, Sobral*, v. 13, n 1, p. 76-83.

Limites e potencialidades do livro didático na sua relação com a prática do professor de geografia

Alana Rigo Deon
Carina Copatti

Introdução

Discutir sobre os limites e potencialidades do livro didático no contexto atual tem sido algo no mínimo desafiador, haja visto a sua grande inserção nas escolas da rede pública brasileira. Este material tem se configurado como um dos principais recursos utilizados em sala de aula pelos professores e alunos, mesmo com os avanços tecnológicos existentes na atualidade.

No caso do Brasil o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD teve início com essa denominação em 1985, mas a avaliação de livros didáticos, começou somente a partir de 1997, sendo responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FNDE. No decorrer dos anos o PNLD foi ampliado e o Ministério da Educação passou a adquirir livros didáticos de alfabetização de diferentes disciplinas para todos os alunos do ensino fundamental público. Com isso, as preocupações com a qualidade do processo de avaliação destes materiais, bem como com a qualidade do conteúdo dos livros tem sido cada vez mais sistemáticas, haja visto que se configura como o maior programa de editoração, compra e distribuição de materiais didáticos do mundo.

Tendo como pano de fundo essa argumentação, muitas pesquisas de renomados autores da geografia estão sendo realizadas;

dentre elas se destaca Callai (2016), que trata da importância do Livro Didático – LD, devido a sua função social e pedagógica e por ser um dos únicos livros que chega às famílias dos alunos, como fonte de pesquisa, leitura e informação; outros autores também apresentam as limitações quanto ao seu uso em sala de aula, visto que configura-se como um “receituário” aos professores, que por vezes, se utilizam desse recurso como único manual a ser seguido.

Considerando que o livro didático pode levar o professor a seguir determinado padrão de condução do trabalho educativo, Rodrigues (2009, p. 83), salienta que “o professor apenas cumpre a função de repassador do que já vem pronto. Desqualifica-se o professor, tal a importância que se dá à sua ação”. Diante disso, conforme Schäffer (2001, p. 141), o livro didático é utilizado como um manual, sendo que, em muitas realidades é “[...] o recurso mais presente em sala de aula, quando não a própria aula, a voz principal no ensino”.

Silva (1996, p. 11), é firme em suas constatações ao explicitar que “para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar”. Ao se referir aos professores de maneira geral, o autor expõe uma problemática presente na prática docente ainda bastante atual: que envolve a relação entre o professor e o uso do livro didático. Considera-se a necessidade de avançar em reflexões e ações a esse respeito que se efetivem no desenvolvimento da autonomia docente.

Neste contexto, temos como pretensão abordar aspectos sobre limites e potencialidades dos livros didáticos de geografia, e trazer ao debate algumas inquietações referentes às limitações que existem entre o professor e o livro didático em sala de aula. Para tanto, trazemos como questão de fundo: de que modo os livros didáticos, no contexto atual, e os conteúdos que ele aborda têm contribuído na prática docente dos professores de geografia?

Num primeiro momento refletimos sobre possíveis limitações nos livros didáticos de geografia e, na sequência, algumas potencialidades na relação do professor com o livro didático no ensino escolar. O artigo tem por base a pesquisa bibliográfica articu-

lada à experiência das autoras quanto à utilização do livro didático na prática de ensino na educação básica. Ainda, articula-se com a experiência em processos de avaliação de livros didáticos.¹

Limites presentes nos livros didáticos de geografia

Os livros didáticos de Geografia têm apresentado avanços significativos nos últimos anos, isso se deve, dentre outros aspectos, às melhorias na qualidade das propostas didáticas e à maior qualificação do processo de avaliação das coleções inscritas no PNLD, em suas diferentes etapas (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O programa tem avançado no que tange à qualidade dos recursos gráficos, exigindo maior cuidado dos autores e editoras na produção das obras inscritas no PNLD, tanto em relação às ilustrações e figuras, qualidade de impressão, papel e acabamento. Além da qualidade visual, o cuidado com as informações, conteúdos, conceitos e referências são outros elementos que contribuem para que o material didático disponibilizado para a avaliação seja, ao final do processo, aprovado.

Este material, que em muitos casos conduz o processo pedagógico nas escolas do Brasil se constitui como um recorte de determinados conteúdos que são estruturados seguindo determinados padrões; Leva-se em conta os conhecimentos da ciência geográfica, do meio acadêmico e escolar, da legislação vigente, além da estrutura constituída a partir das concepções dos autores e suas editoras, influenciados pelas orientações (ou imposições) do edital do PNLD, que segue uma política de Estado. Sobre isso Tonini² (2000, p. 2) considera que:

O livro didático, como campo de produção do saber, está moldado por relações de poder que constituem os discursos geográficos ali inscritos. Ele é produto de um lugar que o molda por inúmeros processos e agentes. O conhecimento

¹ Carina Copatti. Processo de avaliação de livros didáticos de Geografia – PNLD 2017 e PNLEM 2018.

² Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/071_ivaine.pdf.

geográfico ali registrado, oficializado como saber é o que está sendo trabalhado na escola [...].

Por isso o livro didático, além de ser uma mercadoria, tem cunho cultural e político. No processo de construção das propostas apresentadas nas coleções didáticas diferentes forças se condicionam. Em sua utilização, os professores também seguem determinadas concepções que emergem de seus diferentes saberes, que precisam aliar conhecimento da ciência geográfica, conhecimentos teóricos, metodológicos, da prática docente, da experiência, dos procedimentos pedagógicos, dentre outros que são próprios de cada professor e que se constroem constantemente.

Estes saberes precisam ser continuamente refletidos e compreendidos pelos profissionais que atuam no exercício da docência, visto que tanto o conhecimento quanto o ser humano estão em constante transformação, e, na inserção em sala de aula, nas relações que constrói cotidianamente com alunos, com a geografia escolar, com os materiais didáticos, necessita constituir as bases para o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar do processo avaliativo das coleções de livros didáticos seguir rigorosamente um edital que detalha critérios gerais e específicos para cada área do conhecimento, é no contexto da sala de aula, espaço onde o livro didático ganha maior significação, que se pode perceber as lacunas e fragmentações de conteúdos que ainda permanecem em grande parte das coleções de livros didáticos de Geografia.

No que se refere aos critérios gerais de avaliação, observa-se que a cidadania é o conceito estruturante da educação nacional, está presente em todas as políticas educacionais e se constitui como elemento importante para a construção de uma sociedade democrática de direito. Neste contexto, o Edital do PNLD (2018, p.33), pautado a partir dessas concepções expõe que as coleções precisam considerar os “princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”. Nesse sentido, a cidadania se constitui como um critério de exclusão das coleções didáticas. Como veremos detalhadamente a seguir:

- Não veiculação de estereótipos e preconceitos, sejam eles de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, condição de deficiência.

Na maioria das coleções se evidenciam avanços nesse sentido, trazendo abordagens atualizadas em que há certa visibilidade de alguns destes temas, embora haja, de maneira geral, poucas propostas de debates. Isso pode ser observado no trato de questões sobre deficiências, situação de idosos e crianças em diferentes contextos socioeconômicos.

- Visibilidade da temática de gênero e da não violência, combatendo a homofobia e outras formas de preconceito de gênero.

Silenciam-se questões sobre as diferentes orientações sexuais, os direitos dos homossexuais, geralmente não aparecem debates acerca do respeito às diferenças, temas essenciais e que precisam ser tratados no contexto da sala de aula visando a superação de preconceitos, bem como na construção de conhecimentos que incitem o respeito.

O que se percebe é que existe um silenciamento acerca dos temas de gênero, o que influi obviamente no perfil identitário do estudante, ao simplificar um assunto que faz parte da realidade cotidiana da sociedade. Questões que envolvem homoafetividade, transfobia, ou mesmo a visibilidade da mulher na sociedade ainda são pouco discutidas nos livros didáticos de Geografia.

- O protagonismo da mulher em diferentes espaços ainda está longe de ser adequadamente abordado.

Visualiza-se, em algumas coleções de livros, que as figuras que ilustram mulheres geralmente não representam de fato a sua visibilidade social. Assim, mesmo apresentando de forma mais incisiva o espaço da mulher na atualidade, ainda conserva visões que tendem a diferenciá-las por raça, cultura e condições econômicas. Diante disso, a diversidade de espaços nos quais a mulher atua não é adequadamente trabalhada nos livros. Em muitas situações as mulheres aparecem em atividades laborais tradicionais, mantendo um sistema classificatório entre as profissões masculinas e as femininas, ainda, tratando de modo diferenciado a visibi-

lidade da mulher em contextos culturais e econômicos diversos. Tem como exemplos mulheres de países subdesenvolvidos geralmente na condição de trabalhadoras agrícolas, deixando-se de explorar outras possibilidades do trabalho feminino, fato que envolve poder e identidade.

- Isenção de publicidade ou difusão de produtos e marcas, apenas em casos em que estejam contextualizadas com o conteúdo.

No entanto, em muitas coleções didáticas há marcas famosas que seguidamente são utilizadas para ilustrar a globalização ou diretamente tratando da presença de empresas multinacionais em diferentes países. Mesmo contextualizadas e inseridas no conteúdo, se observa que geralmente são empresas bastante conhecidas dos estudantes e que podem configurar como incentivo ao consumo dos produtos por elas produzidos. Isso pode contribuir para estimular o estudante ao consumo destas marcas, se não houver uma abordagem crítico-reflexiva consistente.

Na maioria das coleções didáticas a contextualização sobre vantagens e desvantagens da inserção de empresas estrangeiras no país ou a influência da produção advinda de outros países no mercado nacional é pouco consistente, ou inexistente. O que se observa são abordagens simplificadas, contextualizações que na maioria das vezes carecem de maior abertura à reflexão crítica, prevalecendo, em muitos livros, a descrição de informações sobre o tema em estudo e a ilustração de algumas empresas a partir de logotipos ou fotografias de fachadas.

- Visibilidade aos valores, tradições e saberes da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, considerando, também sua participação em processos históricos que marcam a construção do espaço geográfico brasileiro, além de seus direitos.

Essa é uma questão que se encontra amparada pelas leis 10.639 de 2003, com vistas ao combate ao racismo, e 11.645 de 2008, que inclui no currículo oficial dos estabelecimentos públicos e privados a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O inciso § 1º da referida lei, considera que “o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diver-

sos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política". O inciso § 2º assegura que "os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, principalmente nas áreas de educação artística, literatura e história" (Brasil, 2008).

Essa lei tem como uma de suas principais atribuições promover, pelo viés da educação, o reconhecimento dos povos historicamente marginalizados. Contudo, e mesmo tendo uma lei que exija que seja cumprido o estudo dessas temáticas na prática escolar, é preciso discutir acerca de: como estes temas estão sendo tratados no LD? Os professores estão teoricamente preparados para atender a legislação? Ainda: De que modo o LD atende essas questões de forma a promover uma aprendizagem que possibilite superar o preconceito tão presente em nossa sociedade?

No que se refere aos livros didáticos, é possível afirmar que negro e indígena geralmente são mostrados em capítulos específicos que tratam da colonização e do processo de escravização, geralmente em situações de submissão e em trabalhos menos favorecidos. Nisso se observa, em trechos ou frases curtas, a inserção da discussão sobre indígenas e negros no livro didático. O indígena urbano não é visualizado na maioria dos livros, que também tratam de modo escasso (ou não tratam) os modos de vida, cultura, trabalho e as necessidades das populações ribeirinhas, quilombolas e caiçaras.

Em muitos livros didáticos de geografia, ainda atualmente, a figura do indígena é apresentada de maneira equivocada e sem o adequado aprofundamento nas discussões. A sua cultura geralmente é expressa como algo que parou no tempo, composta por sujeitos primitivos e atrasados, muitas vezes em abordagens que comparam as culturas indígenas com a cultura dos brancos, ou seja, parte-se de uma visão do outro a partir do olhar "de fora",

criando determinados padrões para povos dos quais pouco conhecemos.

Nessa visão, o indígena aparece estereotipado como o sujeito que vive na floresta, nu ou seminu, que vive apenas da caça, pesca e anda descalço, como se sua cultura não tivesse ocorrido interferência das tecnologias da comunicação e informação. Além disso, algumas obras homogeneizam as diversidades étnica e cultural de cada grupo social, e acabam não abrindo espaço para uma adequada compreensão das suas diversidades e diferenças.

Neste contexto, a diversidade regional do Brasil fica comprometida quando a ênfase do livro didático está centrada em fatores econômicos que envolvem processos de produção, e pouco espaço é disponibilizado para questões que tratam do cotidiano das populações nos mais diversos ambientes que constituem o território brasileiro. Disso decorrem, muitas vezes, desconhecimentos sobre a diversidade de povos do Brasil e de suas peculiaridades, que constituem nossa riqueza cultural.

- a. Afirmação dos direitos de crianças, adolescentes e do tratamento aos idosos, considerando o contexto da educação e da cultura em direitos humanos.

Isso pode ser observado em livros didáticos que pouco avançam na abordagem sobre idosos e crianças em diferentes contextos socioeconômicos. Estes grupos aparecem, geralmente, em situações específicas. A criança tratada, muitas vezes, em ilustrações sobre o espaço da escola e o espaço de lazer (geralmente praças, parques, etc.) ou em situações de trabalho infantil. A relação da criança com o espaço e a construção de sua identidade com o lugar não é retratada na maioria das coleções.

Os idosos, quando aparecem nas discussões, são relacionados ao aumento da expectativa de vida, fazendo-se relação com o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano. Nesse sentido, o livro didático traz ilustrações que comparam idosos de países em desenvolvimento (realizando trabalhos precários) enquanto idosos em países desenvolvidos praticam atividades físicas e de lazer. Notadamente, o idoso em suas diversas situações sociais não tem visibilidade. As condições precárias de sobrevivência ou as condições ga-

rantidas por uma renda mais elevada, entre determinados grupos, parece não ser necessário no livro didático de geografia.

Estes são alguns temas que geralmente apresentam limites na abordagem dos conteúdos do livro didático no que concerne à cidadania e que necessitam de maior aprofundamento teórico do professor. Embora deva-se salientar que também existem outras lacunas específicas à questão das linguagens (fotografias, quadrinhos, charges, tabelas, mapas, plantas, gráficos, imagens aéreas e de satélites) e atividades, que em muitos casos se atêm unicamente a um título e não se tornam objeto de análise através das proposições trazidas em cada temática. Assim, carecem de uma maior contextualização teórica e conceitual.

Dentre as coleções didáticas disponíveis no mercado, algumas diga-se, já há bastante tempo no mercado, parecem inserir especificamente em alguns momentos a formação cidadã como um item a ser considerado para a aprovação em decorrência do edital. Quando isso se efetiva não há uma abordagem eficaz quanto a estes temas, apenas citando pontualmente determinado assunto, a fim de garantir a aprovação da coleção no processo de avaliação pedagógica.

Certas padronizações ainda visíveis entre as coleções tendem a camuflar situações que necessitam ser abordadas, visando a construção da aprendizagem geográfica para viver e agir de modo consciente no mundo. Ao se manter determinadas situações nos livros didáticos, mencionadas anteriormente, mantém-se percepções equivocadas, dificuldades de olhar para além daquilo socialmente construído e avançar para a desconstrução de preconceitos.

Considera-se as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), afirmando que a escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, constituindo-se como espaço de heterogeneidade e pluralidade. Neste sentido, é pertinente defender a presença da Geografia na abordagem destas questões que são tão necessárias para a construção de uma sociedade mais comprometida com temas que envolvem respeito à diversidade, à pluralidade de ideias, incentivo à melhoria na qualidade de vida e participação cidadã.

Diante disso, verifica-se que apesar dos livros cumprirem com as normatizações do edital, ainda silenciam questões éticas e políticas relativas à cidadania. Para Santos (2002), o silenciamento é o resultado do silêncio. Assim, o autor argumenta que um dos desafios mais fortes que temos é fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e que não reproduza o silenciamento (Santos, 2007).

Nestes termos a visibilidade dos problemas sociais é uma possibilidade de os alunos, com a mediação do professor, conseguirem fazer relação entre os conteúdos do livro didático e os problemas cotidianos, de forma que possam exercer a sua cidadania. Além de ser um caminho para que o respeito às diferenças e às diversidades sejam, de fato, trilhados pelas gerações que compõem a nossa sociedade. Assim é importante que os livros didáticos apresentem um maior cuidado com os saberes de diferentes povos, com as diferentes manifestações culturais e com a heterogeneidade cultural (Brasil, 2013).

No entanto, também é preciso mencionar que, para além das lacunas apresentadas, os livros didáticos têm se aprimorado muito nos últimos anos, melhorando a sua qualidade no que concerne a estrutura e organização, alguns oferecendo para além das obras impressas, obras multimídia e digitais. Nesse sentido, apresenta inúmeras possibilidades de trabalho, (sugestões de leituras e textos para complemento das discussões e de atividades de cada temática, endereços eletrônicos para pesquisa, sugestões de atividades e trabalhos interdisciplinares), para que o professor possa desenvolver sua aula de forma coerente com as propostas curriculares.

Potencialidades do livro didático na prática de ensino de geografia

O ensino de geografia na atualidade tem como uma de suas principais atribuições embasar o aluno de conhecimentos teóricos que o permitam ler para entender o mundo em que vive. Assim “ensinar geografia passa a ser problematizar o mundo mais do que ‘explicá-lo’ de forma unilateral” (Moraes, 1997 apud Sene; Moreira, 2013, p.4). Esse processo pode ocorrer a partir da construção de

conceitos e categorias de análise que são próprios dessa disciplina escolar.

Contudo, a perspectiva de ensino da geografia nem sempre ocorreu nesse viés. Essa disciplina ao longo do tempo sofreu um processo de renovação paradigmática, o que de certa forma exigiu críticas radicais às perspectivas tradicionais de ensino.

No século XIX, quando a geografia foi introduzida no contexto escolar, possuía um caráter positivista, desenvolvida de modo fragmentado, em que sociedade e natureza constituíam elementos que pouco se relacionavam, o que dificultava a compreensão dos estudantes. Disso decorre uma abordagem descritiva, pautada em memorização, carecendo de maior participação dos estudantes na construção do conhecimento geográfico escolar. Oliveira (2003, p. 25-27), ao tratar da perspectiva tradicional no ensino de Geografia, baseada no positivismo clássico, debate a limitação que constitui a geografia dos professores, construída sob estes moldes, e avança ao refletir sobre a perspectiva crítica, uma das correntes do pensamento geográfico.

A partir da década de 1970 houve uma renovação teórica da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar. Essa perspectiva conhecida como corrente crítica estava preocupada em superar a descrição, a memorização e a fragmentação que permeava seus conceitos e conteúdos. A sua preocupação foi promover um ensino de Geografia pautado em princípios reflexivos, críticos e emancipadores. Contudo, esses discursos que permearam essa disciplina ao longo do tempo acabaram se refletindo em “finalidades plúrais na escola, pois cada discurso do pensamento geográfico traz inscrições conceituais diferenciadas” (Tonini, 2006, p. 13).

Assim, de uma abordagem descritiva e dualista dos fenômenos espaciais, característicos da Geografia Tradicional, atualmente vivenciamos com certa apreensão a Geografia calcada em propostas críticas que procuram analisar a realidade e contextualizar os diferentes fenômenos nas relações entre si no espaço geográfico. Disso decorrem alguns avanços no ensino da Geografia escolar, quando propõe uma ruptura com o modelo tradicional de ensino desta ciência na educação básica em busca de atender a realidade

a partir de pesquisas, situações problema, análise dos estudantes a partir do cotidiano vivido.

No entanto, há muito o que avançar tendo em vista que as tendências tradicionais ainda se fazem presentes na escola, principalmente quando se observa um processo educativo no qual não se ensina a pensar, refletir e dialogar e que tem o professor como aquele que “passa o conhecimento” e o estudante que, de modo passivo, “aprende”. Assim, o estudante “recebe” informações prontas e apenas se prepara para as avaliações, geralmente a partir de memorização e “decoreba” de informações que para ele, muitas vezes, não tem significado, pois não se relaciona com o seu cotidiano. Disso decorre também a dificuldade de desenvolver, de fato, uma geografia crítica para além de propostas fragmentadas, que sejam construídas de modo a refletir sobre que ensino queremos proporcionar aos estudantes, que geografia é necessária no cotidiano, e de que modo pode-se desenvolver um processo de ensino e aprendizagem com centralidade na aprendizagem do estudante.

Neste contexto, as políticas que orientam a educação sob a chancela das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (2013, p. 163), sinalizam a importância de que os professores deixem “de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos”. Cabendo ao professor repensar sua atuação em sala de aula, visto que há muito essas metodologias têm sido questionadas quando utilizadas tão somente para reproduzir conhecimentos, sem abarcar a dinâmica do espaço e da vida do estudante. Isso porque, como afirma Callai (2014, p. 68), “nenhuma política funciona se o professor a ela não adere”, destacando o papel do professor em sala de aula.

A formação inicial é o primeiro passo na constituição de um professor atento a tais questões e que consiga se posicionar autonomamente na realidade escolar construindo bases para uma educação que de fato produza conhecimentos. Sobre essa questão Paulo Freire (2013, p. 47), renomado educador brasileiro, ao se referir ao processo de formação docente afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Por isso, o professor ao entrar em uma sala de aula precisa estar “aberto a indagações, à curiosidade,

às perguntas dos alunos” de forma a construir o conhecimento intersubjetivamente.

Alia-se a esta perspectiva a formação permanente, que pode embasar o professor de conhecimentos a partir da ação e da reflexão da sua ação (Schön, 2000). O autor (2007) trata a educação numa perspectiva prático-reflexiva, a partir de três princípios: *conhecer-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*.

O *conhecer-na-ação* caracteriza-se pelo saber fazer, compreendendo que o ato de conhecer está na ação. Segundo Schön (2007, p. 31), “nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita”. A etapa seguinte corresponde à *reflexão-na-ação*, que, para o autor, implica em pensar sobre a ação no momento em que ela acontece, podendo reorientá-la num processo de crítica ao conhecer-se-na-ação (Ibidem, p.33).

Schön (2007, p. 34), defende também a necessidade da *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*, referindo-se à análise que se deve fazer após a ação realizada. Assim, o autor trata da reflexão sobre a ação em relação ao pensar, descrever e avaliar o ato em si, e a reflexão sobre a reflexão-na-ação se refere aos pensamentos originados a partir da ação, sendo capazes de produzir, segundo o autor, uma boa descrição verbal dela (Copatti e Moreira, 2016).

A reflexão, contribui para que o professor possa repensar constantemente a sua atuação em sala de aula; articulada a ela estão os conhecimentos teóricos e práticos, que constituem as potencialidades de ensinar e aprender do professor, pois como afirma Freire (2013, p. 39), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse sentido, o professor encontra-se num contínuo processo de ensino e aprendizagem, pois ao ensinar ele aprende e ao aprender ele ensina, na prática cotidiana de reflexão-ação, ação-reflexão. No entanto, essa aprendizagem do professor que se constrói continuamente não é a aprendizagem “na prática”. Seu conhecimento, construído desde a formação inicial constitui base para desenvolver, no decorrer do seu trabalho,

melhorias e readequações, sempre pautado no conhecimento teórico e metodológico construído desde o momento em que se insere em formação docente.

Articulado ao processo de ensino e aprendizagem, está o livro didático, que há muito tempo é um dos principais recursos utilizados pelos professores no processo de mediação didática. Esse material também foi alvo dos discursos pedagógicos que permearam a geografia escolar ao longo do tempo, reproduziu e ainda reproduz suas intencionalidades e ações, fato esse que nos leva também a discorrer sobre seu uso no ensino de geografia no contexto escolar.

A respeito do livro didático Callai (2011, p. 134), afirma que “[...] é uma ferramenta poderosa para tanto, por tornar acessível o conteúdo através das informações que apresenta e do conjunto de atividades e orientações que permite ao professor desenvolver suas aulas”. Embora seja este um material bastante comum em sala de aula, o cuidado que se precisa ter é que esse não se torne o centro da ação pedagógica. Caso o livro didático seja utilizado nesse viés, há a dificuldade da ação reflexiva do professor sobre a sua prática docente. O ofício do professor envolve o conhecimento de diferentes teorias da ciência geográfica, concepções pedagógicas, metodologias de ensino que perpassam ao contexto escolar e os conteúdos específicos da Geografia, que servem de base para avaliar o livro didático e utilizá-lo de modo coerente.

Sobre os conteúdos da geografia escolar que constam no livro didático, estes são definidos a partir de políticas educacionais que se refletem no Edital do PNLD. Ele delimita os conhecimentos geográficos que precisam estar presentes nesses materiais:

[...] importante localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, fundamentando-se em um corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando, também, dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais. Essa fundamentação deve ter como referência os pressupostos da Geografia

como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, articulando-se os fenômenos e considerando as dimensões local, regional, nacional e mundial. É importante, também, dominar as linguagens gráfica, cartográfica e iconográfica para reconhecer as referências e os conjuntos espaciais, e compreender o mundo articulado ao lugar de vivência do estudante e ao seu cotidiano. (Edital PNLD 2018, p. 43).

Como forma de possibilitar essas proposições, que envolvem a leitura, compreensão, reconhecimento, formulação e problematização de conceitos (espaço, lugar, região, território, paisagem, ambiente e natureza) escalas de análise (local, regional, nacional e mundial) e linguagens, os livros didáticos têm buscado, através dos seus conteúdos, uma múltipla abordagem dos fenômenos geográficos. Elas se desdobram em textos que enunciam os temas no livro, atividades propostas, linguagens, textos e atividades complementares.

Nesse sentido, o manual do professor também oferece orientações no desenvolvimento dos conteúdos e atividades de cada capítulo e unidade. Por isso, além das abordagens em textos iniciais de cada capítulo, os livros disponibilizam ao professor materiais de apoio como: textos e atividades complementares, indicação bibliográfica para os temas abordados, sugestão de trabalhos interdisciplinares e artigos escritos por especialistas da educação que são apresentados no final de cada volume.

Os textos que enunciam os temas do livro seguem uma estrutura geralmente parecida em todas as coleções didáticas, compostas por breves questões introdutórias que relacionam a temática em estudo com uma ilustração e propõe que o estudante, a partir da atividade inicial, relacione-a com aquilo que já conhece sobre o assunto em estudo.

O texto principal, que é disponibilizado na sequência, geralmente aborda o tema em estudo articulando-o com imagens, gráficos ou tabelas; em algumas propostas há maior enfoque em ilustrações e textos menos extensos; em outras, há textos mais densos e uso de gráficos ou tabelas. As orientações no *Manual do Professor*

por vezes são mais explicativas, dando um “passo a passo” de como o professor pode conduzir o uso do livro em sala de aula; em certas situações isso pode tornar o professor dependente do livro didático, seguindo especificamente aquilo que ele propõe, sem que uma efetiva interação do conhecimento do professor perpassasse pela ação educativa em sala de aula.

Ensinar demanda conhecimento e empenho do professor, o que envolve situações em que este precisa ir além do que o livro didático apresenta, ou seja, precisa ampliar seus conhecimentos sobre o conteúdo tratado, de fatores históricos e geográficos ligados ao tempo e o espaço, mostrando as relações com o cotidiano do aluno. Dessa forma, o professor pode adquirir mais embasamento para suas explicações, o que o permite articular melhor as informações e trazer o conhecimento específico estudado na escola para o dia a dia do aluno.

É imprescindível mencionar que muitos livros didáticos ainda seguem um modelo tradicional de apresentação dos capítulos, o que mantém a fragmentação dos conteúdos no estudo de fatores físicos inicialmente e fatores sociais, políticos e econômicos posteriormente. A relação entre estes fatores aparece somente em determinados momentos, o que pode dificultar um conhecimento mais abrangente no estudante, de forma que esse possa fazer as articulações necessárias entre conceitos e fenômenos presentes no cotidiano. É preciso, portanto, que o professor estabeleça relações, haja visto as lacunas apresentadas pelos livros.

As atividades propostas no final de cada capítulo recomendam exercícios que buscam desenvolver o raciocínio interpretativo, bem como revisar os conteúdos já estudados. Em algumas coleções trazem propostas de atividades mais propensas à reflexão e participação crítica do estudante no estudo sobre as interações que ocorrem no espaço geográfico. Estes livros que apresentam propostas mais inovadoras tendem a estimular que o estudante participe da sociedade, envolva-se em questões da comunidade em que vive, a partir de pesquisas, entrevistas, obtenção de dados a campo, a fim de interagir no grupo, dialogar, buscar informações e propor intervenções no intuito de melhorar a vida das pessoas do lugar.

Dentre outras atividades estão aquelas que estimulam a fixação de conceitos e informações e aquelas que exigem maior apreensão de informações sobre o conteúdo em estudo, a fim de que sejam utilizados diferentes conceitos na análise e na compreensão da realidade. Tais propostas são essenciais para ir além de “localizar respostas e repetir informações”, no sentido de ser um suporte para o aluno “aprender a resolver problemas numa sociedade em mudanças” (Schäffer, 2001, p. 133).

No que se refere as seções de textos e atividades complementares, como o próprio nome já diz, buscam complementar as discussões e as propostas de aprendizagem abordadas nos capítulos. São constituídos por boxes de trechos de texto e por vezes de imagens que tratam sempre de um fato inovador, de informações diferenciadas ou temas que pouco são debatidos no cotidiano. Estas seções, denominadas de modo diferente em cada coleção, constituem uma oportunidade de o professor se utilizar para propor reflexões ou até mesmo avançar a pesquisa e buscar outros elementos que contribuam para o desenvolvimento da aula. As atividades apresentam diferentes olhares e interpretações práticas relacionados com o tema estudado.

As linguagens, tidas como mapas (mentais, comportamentais e visuais), gráficos, infográficos, tabelas, charges, possibilitam a leitura do espaço geográfico a partir do olhar espacial sobre os fenômenos do mundo, e servem como recursos para uma leitura crítica e consciente da realidade. Elas são ferramentas metodológicas que permitem outra forma de percepção, análise, observação, leitura dos diversos fenômenos presentes no espaço geográfico.

No que diz respeito aos mapas, percebe-se que estes avançaram muito em sua qualidade no que concerne às convenções cartográficas e também no que se refere a sua conexão com os conteúdos abordados. Os recursos cartográficos presentes no livro didático podem contribuir para uma compreensão mais significativa dos conteúdos. Conforme Prado e Carneiro (2016, p. 367-368) destacam:

[...] os conhecimentos geográficos e as propostas pedagógicas relacionem-se a interesses e necessidades dos alunos,

em termos de saberes qualificados sobre o espaço de vida, para nele agir coerentemente. Entre as potencialidades pedagógicas da Educação Geográfica, está o pensar o espaço a partir da Cartografia – como ciência que contribui para a reflexão sobre a espacialidade geográfica, trazendo informações sistematizadas nas representações espaciais. A Cartografia é instrumento básico na concepção de espaço geográfico, pois plantas, cartas e mapas representam a realidade espacial e auxiliam o educando a ler e interpretar o mundo em suas diferentes escalas; e apoia o educador na formação de alunos críticos, em perspectiva espacial cidadã.

Aliado a isso, estão as ilustrações, charges, quadros, infográficos que compõem os livros didáticos, mesmo que por vezes - tendenciem maior visibilidade de alguns grupos e/ou situações sociais, - se apresentam como uma forma de leitura e compreensão de diferentes realidades. Assim, a leitura de imagens pode servir como estímulo à participação dos estudantes, de sua imersão no universo da interpretação que se efetiva pelos sentidos.

Nas aberturas dos capítulos, atualmente, a maioria dos livros didáticos apresenta uma fotografia ou alguma outra representação visual que toma duas páginas, através disso e de algumas perguntas, o estudante é estimulado a realizar uma apreciação prévia do tema que será estudado no decorrer do capítulo. Nessa atividade, constatadas as diversidades presentes no país, de dimensões continentais, cabe ao professor estabelecer relações entre diferentes escalas de análise, que por vezes não estão presentes na abertura e no decorrer da unidade.

A linguagem visual tem sido cada vez mais valorizada nas coleções didáticas visto a intensa imersão das novas gerações às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Toniñi (2003, p. 35) considera que:

É indiscutível o lugar ocupado pela imagem no mundo atual. Sua centralidade na constituição dos significados sobre as coisas do mundo faz com que seja um dos insights atuais na fabricação das nossas subjetividades. Ela está presente em todas as atividades que desenvolvemos, quer fora ou dentro da sala de aula [...].

Os livros didáticos têm se inserido nesta tecnologia cultural ao colocar em suas páginas expressiva quantidade de imagens. Tudo isso evidencia que atualmente esse tipo de livro deixou a cultura escrita para trás como predominante e entrou numa nova, centrada numa cultura da imagem. Nesse sentido, ele passou a conter nova tecnologia para a produção do conhecimento, uma máquina óptica poderosa para veicular significados. Diante disso, precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedutoras cujo impacto massivo sobre nossas vidas todos conhecemos.

Assim, as coleções atualmente apresentam vários recursos didáticos que são alternativas para dinamizar as aulas, podendo ajudar o professor a atingir seus objetivos. As imagens são recursos importantes para a construção cognitiva do aluno, pois além de tornar as aulas mais interessantes e significativas, proporciona diferentes formas de utilização dos conteúdos trabalhados em aula. Contudo, o livro didático por si só não faz a interpretação social das imagens e conteúdos, por isso a construção do conhecimento em sala de aula é de responsabilidade do professor, utilizando-se de linguagem apropriada àquela turma, ao contexto em que vive e considerando sua realidade de vida, seus conhecimentos prévios.

Seguindo nesse contexto, o livro didático pode potencializar a formação cidadã servindo como uma fonte de pesquisa de informações e de leitura. Nele estão contidas diferentes temáticas, mesmo que algumas apresentem lacunas a serem preenchidas pelo professor, que tem o papel de construir com os estudantes o conhecimento, que favorece a aprendizagem para agir socialmente.

Isso demanda do professor um constante aperfeiçoamento para compreender as interfaces do livro didático. Demo (1996), defende a pesquisa como princípio pedagógico o que contribui para a formação de profissionais capacitados para o ensino. Pode-se considerar que a pesquisa pode estar aliada ao uso do livro didático, tanto realizada pelo professor, em outros materiais e fontes de informação diversas, quanto a favorecer a compreensão em relação ao livro didático pelo aluno, ao aliar o livro e outras fontes de pesquisa. Para o autor (1996, p.2), “educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja

pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”.

Freire (2013, p.30), em suas lúcidas reflexões também chama atenção para o fato de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Para o autor “a pesquisa faz parte da natureza da prática docente” articulada a ela, está “a indagação, a busca, a pesquisa”. Assim, para que possamos proporcionar ao nosso aluno um ensino de qualidade pelo viés do conhecimento é preciso que trabalhemos continuamente na busca de novos saberes. Isso implica o nosso compromisso como educadores críticos e conscientes da complexa realidade atual.

Afinal, como poderemos construir o conhecimento geográfico com nossos alunos tendo por base de trabalho somente o livro didático? Como assegurar a criticidade na educação escolar quando não nos tornamos críticos frente ao livro didático, ao processo de ensino e aprendizagem, ao uso de conhecimentos e informações disponibilizadas para o nosso trabalho?

Embora haja, ainda, muitos desafios no que concerne às lacunas presentes nos livros didáticos, que precisam ser gradativamente supridas, além de ser necessário o empenho dos professores no sentido de complementar as discussões do livro didático de forma a contribuir para a formação cidadã, acreditamos nas potencialidades que o livro didático tem no sentido de contribuir para o ensino e a aprendizagem.

Aliado a isso, acreditamos que bons livros didáticos além de trazer um recorte dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo, pode servir para pesquisas iniciais, leituras textuais e imagéticas, resolução de questões que envolvem domínio de conhecimento teórico-conceitual articulando-se, através da mediação do professor, com a realidade dos alunos. No cotidiano geralmente os professores não conseguem tempo de construir todas estas propostas e sistematizá-las adequadamente para cada uma das suas aulas ministradas. Desse modo, é preciso considerar que bons livros são caminhos para que a Geografia cumpra o seu papel social de formar para a criticidade, autonomia e emancipação social, embora sozinhos não garantam a qualidade do processo educativo.

Considerações finais

Por muito tempo o livro didático foi considerado como responsável pelos problemas relacionados ao ensino de Geografia. No entanto, essa afirmação pode ser questionada, devido a outros fatores que vão além do seu uso, e, que podem ser mais significativos, como a qualidade da formação dos professores, os tempos e espaços de planejamento pedagógico, as condições de trabalho e, ainda, a disponibilidade destes profissionais para a formação continuada e para a preparação das aulas, o que envolve leituras complementares, pesquisas, análise de materiais, etc.

No contexto atual os livros didáticos são materiais essenciais no processo pedagógico escolar, contudo, mesmo passando por um rigoroso processo de avaliação ainda apresentam limites no que concerne a conceitos, determinados conteúdos e à formação cidadã. As linguagens em muitos casos ainda se centram em uma perspectiva instrumental que não faz interferência crítica na vida dos cidadãos. Ainda, muitos mapas contidos nos livros didáticos não consideram o nível de desenvolvimento dos alunos. Nisso implica também a não abordagem pelo professor de determinados mapas ou gráficos presentes no livro, o que pode acarretar, no estudante, dificuldades de interpretação destes recursos extremamente importantes.

Assim, ensinar Geografia no contexto atual é desafiador, haja visto as inúmeras informações que surgem diariamente, as dinâmicas espaciais que envolvem as diferentes sociedades e suas relações no espaço geográfico. O livro didático tem sido um recurso importante, mesmo destacando as suas potencialidades e limitações. Contudo para Callai (2014, p. 70) “qualquer livro, por melhor que seja, não consegue substituir o professor, pois a este cabe a mediação do trabalho da sala de aula”.

Sobre isso, Schäffer (2001, p. 133), salienta que “o uso do livro didático está associado a uma função social e pedagógica relevante: a construção do conhecimento através do trabalho com o texto impresso, o que permite a ampliação deste universo de conhecimento”. É inegável a importância desse recurso como suporte nas aulas, mas cabe salientar que este não deve ser usado como única fonte de informação, é necessário que os professores bus-

quem outros recursos e materiais didáticos para subsidiar a produção do conhecimento, pois, “a qualidade do processo de ensino depende muito mais do desempenho do professor do que da qualidade do livro didático” (ibidem, p.142).

Nessa perspectiva, é importante destacar que para além do suporte metodológico é fundamental que o professor apresente domínio da matéria que ensina. Isso implica saber como se utilizar determinados conhecimentos e em que momentos isso é mais viável. Implica em saber que linguagem utilizar, aliando o conhecimento específico do componente curricular que ministra com a linguagem adequada ao nível de compreensão do estudante. Demanda também saber estabelecer relações entre aquilo que conhece, dos saberes específicos da geografia com as concepções pedagógicas, os diversos conhecimentos que implicam no contexto escolar e que podem contribuir para que aulas mais atrativas sejam construídas junto aos estudantes.

Nesse sentido, o uso do livro didático pode ser potencializado à medida que o professor utiliza de seus conhecimentos e habilidades a fim de estabelecer o que, porque, como e quando abordar determinado tema, em que momentos isso é mais viável, de que maneira isso precisa ser construído.

Também é importante que o educador alie seu conhecimento referente aos princípios da pesquisa como forma de criar alternativas para que os educandos consigam construir seus conhecimentos. Diante disso, propor diferentes possibilidades do estudante interagir em sala de aula e buscar novos conhecimentos perpassa pelo desenvolvimento de habilidades no que tange ao uso de diferentes recursos, além da inserção social na comunidade, a fim de obter diferentes dados e informações que possam ser utilizadas em sala de aula, no processo de aprendizagem da geografia.

Assim a pergunta que fica diante das argumentações postas é: ainda é relevante usar o livro didático em sala de aula? Acreditamos que sim, mas é importante ir além do ele propõem, sendo esse um caminho para melhorar o processo educativo, tornando professor e estudante mais autônomos na construção do conhecimento. Utilizá-lo como recurso pedagógico no complemento das

aulas é o desafio que se apresenta na atualidade, o que implica em constante investigação e aperfeiçoamento dos professores.

Referências

- Brasil. (2013). Diretrizes curriculares nacionais para educação básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI.
- Brasil. (2008). Lei 11.645, de 10 de março de 2008.
- Brasil. (2008). Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.
- Callai, H. C. (2016) "O livro didático permite e oportuniza a democratização do conhecimento?" In: Sposito, Eliseu Savério *et al.* (Org). *A diversidade da geografia brasileira: Escalas e dimensões da análise e da ação* (pp. 287-306). Rio de Janeiro: Consequência.
- Callai, H. C. (2014) "Estudo do lugar e o livro didático no ensino e na aprendizagem em geografia". In: Caso, M. V. F.; Gurevich, R. *Didáctica de la geografía: prácticas escolares y formación de profesores*. Buenos Aires: Biblos.
- Copatti, C. e Moreira, D. O. (2016). "A epistemologia da prática na docência universitária: reflexões acerca da sensibilização do trabalho docente". In: Fávero, A. A. Tonieto, C. (orgs.). *Epistemologias da Docência Universitária*. Curitiba: Editora CRV.
- Demo, P. (1996). *Educar pela Pesquisa*. Campinas: Autores Associados.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da Autonomia*. 46ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Histórico PNLD. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em setembro de 2016.
- Prado, C. J. e Carneiro, S. M. (2016). "O livro didático de Geografia: estudo da linguagem cartográfica sob o foco da formação da consciência espacial cidadã. Universidade Federal do Paraná (UFPR)". *Educação em Revista*. v.32, n.04, pp. 365-389.
- Oliveira, A. U. de (2003). "Situação e Tendências da Geografia". In: Oliveira, A. U. de. (Org). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 8. ed. São Paulo: Contexto.
- Rodrigues, P. R. Q. (2009). *Aprendendo e ensinando a geografia com professores em serviço*. Pelotas: EDUFPEL.
- Santos, B. S. (2002). "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, pp. 237-280.
- Santos, B. S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- Sene, E. e Moreira, J. C. (2013). *Geografia geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização*. São Paulo: Scipione, v. 2.
- Schäffer, N. O (2001). "O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto". In: Castrogiovanni, A. C. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 3. ed. Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Porto Alegre.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D. (2007). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

- Silva, E.T. da (1996). "Livro didático: do ritual da passagem à ultrapassagem". *Em Aberto. Brasília*. v. 16. n. 69. p. 11-15.
- Sposito, M. E. B. (Org) (2006). Livros didáticos de História e Geografia: Avaliação e Pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Tonini, I. (2006) *Geografia escolar: uma história e seus discursos*. 2 ed. Ijuí: Editora da Unijui.
- Tonini, I. (2000). "Cenas étnicas no livro didático de Geografia". In: I Congresso Nacional de História da Educação: Rio de Janeiro. Anais do I Congresso de História da Educação, 2000. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/071_ivaine.pdf.

Aprender a geografia para ler o mundo: o olhar dos alunos sobre a cidade

Martin Kuhn

Helena Copetti Callai

Cristiane de Lurdes Xavier Hagat

Palavras introdutórias

A reflexão é resultado de pesquisa que buscou identificar as possibilidades de estudar a cidade em sala de aula, para além das tradicionais aulas que repetem conteúdos desligados do mundo da vida. Interessa compreender se, por meio do estudo da cidade nas aulas de Geografia da educação básica é possível contribuir à formação cidadã, tendo por base os conceitos de espaço geográfico, paisagem e lugar.

A opção por esses conceitos deu-se em função de que a partir deles propomos a construção de um horizonte teórico que sirva de aporte para o estudo da cidade. Intenciona-se verificar se é possível ler o mundo da vida recorrendo a outras formas de linguagem, sem ficarmos presos à forma verbal. Referimo-nos à arte e à cultura visual em que estamos inseridos, mas mais particularmente, ao encantamento que a fotografia pode proporcionar.

O conhecimento geográfico é essencial à formação cidadã. A geografia oportuniza-nos a ler, interpretar e compreender a sociedade da qual fazemos parte e, quem sabe, protagonizar transformações. A geografia, desse modo se apresenta como conhecimento pertinente para que o aluno investigue o espaço em que está inserido e seja capaz de entender as relações que se ali se estabelecem.

Concordamos que vivemos em um tempo em que as tecnologias da comunicação e informação estão amplamente dispo-

níveis e que elas têm influenciado o modo de pensar, agir e sentir do cidadão, porém, não basta o acesso, até porque este é seletivo. Dessa forma, oportunizar ao aluno o acesso pertinente à tecnologia nas aulas de geografia propicia o seu empoderamento e, sob essa perspectiva, os conhecimentos geográficos podem contribuir à elaboração de um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade.

Esse olhar atento pode partir de uma escala de análise, de uma realidade próxima do aluno ou do local que se articula com o global. Ou pode ainda, num exercício diferente deste, “começar no lugar e ir ampliando”, pois podem também ser trazidas, através da fotografia, imagens que mesmo distantes, na dimensão do espaço absoluto, tornam-se próximas do cotidiano das nossas vidas. Assim, a utilização do olhar espacial da lente fotográfica permite ao aluno compreender uma realidade próxima ou de como essa articula com global.

Caputo (2001, p. 2) faz uma comparação entre o fotógrafo e o professor em sua condição de pesquisador, dizendo que “ambos, ao olharem o real investigado, o fazem de algum lugar, definem um método de intervenção nesse real observado e propõem um recorte neste real”. Nesse sentido, a importância do olhar e a necessidade de um recorte são inquestionáveis, então, nos indagamos sobre como tornar a fotografia uma aliada no ensino de geografia. Assim, a captura de um monumento, de uma paisagem, de uma rua, de um espaço produtivo, de espaços coletivos, etc, pela fotografia, constitui-se em possibilidade pedagógica para pensarmos os conceitos da geografia, rompendo com um modelo fortemente transmissivo e memorístico de conteúdos e conceitos descolados da realidade da escola.

Este estudo considera o local onde vivemos e suas inter-relações nos processos de ensino e de aprendizagem como possibilidade de compreender o mundo globalizado, ou seja, estudar a cidade como um local singular, cheio de particularidades, mas sempre relacionado em contexto global. A cidade de Panambi, estudada nesta pesquisa, é conhecida como “Cidade das Máquinas”, organizada de forma a privilegiar, portanto, a hierarquia industrial. Sua história é marcada pelas questões relacionadas ao trabalho, à his-

tória/memória, à religião, aspectos centrais na construção da sua identidade.

A cidade é interpretada como movimento, em que a dinâmica da urbanização revela-se pela técnica, produzindo um cotidiano permeado por essas diferenças. Como na cidade moram tanto as pessoas que são assalariadas quanto as proprietárias das indústrias, Panambi/RS é um espaço contradições, no sentido de contrastes, manifestadas(os) na sua disposição espacial. A geografia ou a disposição do espaço urbano é, pois, reflexo das condições estruturais, econômicas, políticas e sociais do território.

Nesse sentido, a intencionalidade da pesquisa é vincular a fotografia como recurso pedagógico e forma de linguagem à compreensão da paisagem e, desse modo instigar o aluno para que reflita sobre a realidade do lugar onde vive. Construída por meio de uma teia empírica e teórica, a pesquisa implica-se na significação dos conteúdos da geografia e no processo de construção dos conceitos geográficos na vida dos alunos.

A pesquisa considera o aluno como co-participe e protagonista das aprendizagens, reitera a leitura de mundo como central, ou seja, ela é fundamental para que o estudante apure seu olhar sobre as diversas paisagens que a compõem. Essa leitura de mundo, realizada em uma escala geográfica de análise, situa o estudante nas múltiplas dimensões do espaço e do tempo, o que permite ler outras escalas de análise, seja regional, nacional ou global.

Pensando conceitos que estão entrelaçados ao espaço e tempo, serão possíveis questionamentos como: que objetos estão inscritos no lugar em que vivemos? Quem utiliza estes objetos? Para quem é destinado o espaço? Quais os tempos e espaços que cada pessoa que mora ou circula na cidade ocupa? Como foram construídas as paisagens da cidade de Panambi? Os cidadãos panambienses possuem identidade com sua cidade? Como ocorrem as relações de poder neste território? A fotografia constitui possibilidade para ler a espacialidade e temporalidade da cidade? Ela contribui para a formação cidadã?

A opção metodológica da pesquisa insiste na busca constante do diálogo entre os referenciais bibliográficos e a produção empírica. O movimento empírico busca numa turma de 9º ano, fase

final do ensino fundamental, a possibilidade de estudar a cidade de Panambi/RS, Brasil, a partir do olhar fotográfico dos alunos. O encaminhamento do procedimento metodológico foi desenvolvido no horário regular das aulas de geografia na Escola Municipal de Ensino Fundamental Conrado Doeth, no período de março a dezembro de 2015, bem como fora do espaço da sala de aula, em momentos definidos pelo próprio aluno.

Considerando que um percurso metodológico é uma caminhada, esse foi sendo construído ao longo da pesquisa. Por isso, optamos partir de uma abordagem que não influenciasse as escolhas dos alunos participantes, ou seja, o procedimento se deu de modo direto e sem questionamento prévio. Em um primeiro momento da pesquisa foi proposta a observação das paisagens da cidade, a partir das lentes fotográficas dos alunos, como forma de leitura de mundo pela observação da estética paisagística, para posterior lapidação do olhar, a fim de ver o que está além do visível.

A orientação aos alunos partiu do seguinte questionamento: se você fosse apresentar a cidade em que você mora para uma pessoa que nunca esteve nela, quais seriam os lugares que você mostraria? Os alunos munidos de uma máquina fotográfica e/ou celulares desenvolveram a tarefa de fotografar 5 (cinco) paisagens que caracterizassem a cidade de Panambi-RS. Reunidas as fotografias, elas foram quantificadas e agrupadas em relação a frequência e conteúdo da paisagem fotografada, a partir das quais foram definidas as categorias de análise: trabalho, história/memória e urbano. Também se destacou a categoria de análise religião, que será tratada de forma transversal em todo o processo de investigação, uma vez que a religiosidade exerce grande influência no desenvolvimento da cidade.

Nesse contexto da investigação, a metodologia empregada permitiu identificar indícios nas fotografias que permitam a realização da interpretação. O método está amparado no “paradigma indiciário” proposto e difundido por Carlo Ginszburg (1995), que estabelece uma forma de pensar baseada na interpretação de indícios. Reitera Resta (2014, p. 26) que “o procedimento indiciário trabalha sobre traços e pequenos detalhes e, quando o é, é capaz de avançar dos elementos conhecidos aos desconhecidos”. Também

Góes (2000), reconhece nele a possibilidade de decifrar e ler pistas e estabelecer elos coerentes entre eventos e, por isso, o componente narrativo faz parte das interpretações indiciárias. Apesar de privilegiar o singular, não se abandona um olhar ampliado para a realidade.

O passo seguinte do percurso investigativo consistiu em cada aluno escrever um fragmento textual, explicitando porque escolheu fotografar determinados lugares e não outros, expondo suas razões. Os textos foram lidos, selecionados e alguns foram analisados a partir do método de análise textual discursiva, proposto por Moraes & Galiazzi (2011). Esse não foi desenvolvido em sua totalidade, mas foi construída uma forma singular de análise qualitativa específica que, posteriormente, agrupou 8 (oito) alunos, com seus textos e o conjunto de fotos para a realização das entrevistas.

A interpretação realizou-se a partir das fotografias feitas pelos alunos, articulando-a com os conceitos estabelecidos como básicos no ensino da geografia. Assim, o procedimento indiciário e a análise textual discursiva ofereceram suporte metodológico pertinente para analisar, interpretar e compreender as fotografias e investigar os conceitos geográficos construídos pelos alunos. Trata-se, em nosso entender, de uma possibilidade de olhar a cidade e esperamos que oportunize outros olhares sobre as aprendizagens geográficas.

O artigo se estrutura em 5 partes: a parte introdutória apresenta o tema, a problemática, os objetivos e orientações metodológicas; a segunda parte reflete sobre a escola e a geografia escolar; a terceira parte apresenta os conceitos geográficos de espaço, paisagem e lugar; a quarta parte apresenta os olhares dos alunos sobre a cidade de Panambi; e a quinta parte tece considerações sobre a fotografia como possibilidade de contribuir com a formação dos estudantes na perspectiva da cidadania.

A escola e a geografia escolar

A escola é o espaço apropriado para a construção do conhecimento. Nos conhecimentos da geografia o aluno poderá encontrar possibilidades que o auxiliem na leitura, interpretação e compreensão da sociedade e, desse modo, ajudar na formação para a cida-

nia. O grande desafio da geografia contemporânea, por conseguinte, é educar para a cidadania tentando compreender as demandas da atualidade, o que se faz com acesso ao conhecimento sistemático. Tal entendimento é endossado por Young (2007, p. 1294) que no artigo *Para que servem as escolas?*, responde à pergunta afirmando que à escola cabe capacitar ou podem capacitar “jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. Para ele, portanto, o currículo escolar deve se ocupar de assegurar aos alunos o “conhecimento poderoso”. Conhecimento poderoso é aquele que não está disponível em casa. Trata-se do conhecimento especializado que cabe a escola ensinar e que deve sustentar a produção do conhecimento pelo aluno.

Consideramos o aluno como sujeito repleto de experiências, detentor de um conhecimento prévio que é fonte de riqueza para o professor. Cabe a este pensar os procedimentos didáticos e pedagógicos para aproveitar este conhecimento de modo a contribuir no processo de construção do conhecimento científico. O desafio é que os discentes leiam o mundo, interajam e ultrapassem o senso comum. Nesse sentido, os lugares com os quais se identificam são significativos para a sua vida e quando se sentem parte integrante da paisagem, do lugar, são capazes de pensar, refletir sobre suas ações e realizar transformações, exercendo assim, sua cidadania.

O conhecimento prévio ou as pré-compreensões podem ser ponto de partida do trabalho do professor, mas seria ingênuo ficar nele. No artigo *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas*, Young (2011, p. 620) sustenta que “um currículo centrado em disciplinas tem um grau de objetividade baseado no pressuposto de que é a maneira mais confiável que já desenvolvemos para transmitir e adquirir ‘conhecimento poderoso’”. Há conceitos/conhecimentos da Geografia que auxiliam o aluno a alargar sua capacidade de ler e interpretar o mundo. Os conteúdos curriculares estão postos para esta finalidade e esses a escola e o professor têm por tarefa assegurar aos alunos.

Ensinar geografia na atualidade desafia os docentes. Há uma grande preocupação no que se refere ao “o que aprender”, que conceitos assegurar, que conteúdos necessitam ser trabalhados, que metodologias e que recursos de ensino utilizar para que o aluno efetivamente aprenda. Quanto às metodologias e encaminhamentos didáticos, convém que utilizemos linguagens mais contemporâneas para que nossas aulas de geografia acompanhem as transformações do mundo. No entanto, precisamos ficar atentos às tecnologias. Elas devem ser usadas como recursos didáticos e não como equipamentos de reprodução, ou seja, de nada adianta substituímos o quadro negro por um *PowerPoint*, por exemplo. É preciso que o professor compreenda que além de operar o equipamento, a tecnologia, por si só, não assegura o conhecimento, mas que ela pode ser uma aliada em sua construção.

Uma forma de transpor os limites de uma metodologia que tem sido trabalhada comumente na escola para favorecer a aprendizagem com significado é promover a leitura de mundo para construir conhecimento geográfico. O acolhendo o entendimento de Freire (1989, p.10), os textos, as palavras, as letras e a elas acrescentamos a fotografia, esses são mais do que abstrações, encarnam a vida, o “canto dos pássaros” como também, “na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias” anunciam-se “tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos”.

Os escritos de Paulo Freire denunciam o quanto ele era sensível para ler a realidade, a paisagem, o lugar, enfim, o mundo. A sensibilidade é fortalecida, refinada à medida que nos fortalecemos e sustentamos a nossa leitura de mundo em termos conceituais. Entendemos que a sensibilidade não é ausência de racionalidade, mas fortalecida por esta. Freire valoriza o conhecimento sistemático e é por meio dele que podemos fazer uma leitura crítica sensível da realidade.

Entendemos que essa educação do olhar é importante e precisa ser construída com o aluno. A leitura de mundo ou mesmo a leitura da realidade é difundida em várias ciências e tem sido uma estratégia pedagógica na geografia, sobretudo escolar. O conceito de leitura de mundo faz parte da pedagogia freireana e será as-

sumida, nesta reflexão, como estratégia pedagógica que oportuniza uma educação libertadora e transformadora do lugar em que se vive. Segundo Freire (1989), a leitura de mundo antecede à palavra, ou seja, a criança antes mesmo de aprender a ler a palavra, lê o mundo, a partir do olhar e dos sentidos e vai decifrando, decodificando o espaço. Esse entendimento é corroborado por Callai (2005, p. 232-233) que afirma que desde o momento que “a criança nasce, os seus contatos com o mundo, seja por intermédio da mãe, seja pelo esforço da própria criança, buscam a conquista de um espaço”. E acrescenta que “ao caminhar, correr, brincar, ela está interagindo com um espaço que é social, está ampliando o seu mundo e reconhecendo a complexidade dele”.

Essa decodificação não deve ser apenas da leitura da palavra, mas do significado da palavra que tem um conteúdo expresso pela linguagem. Essa nos conecta como sujeitos que vivemos no mundo e conectamo-nos com o mesmo de um modo que é social e historicamente constituído. Assim, a criança vai lendo e interpretando o espaço, o vai compreendendo e agindo sobre ele.

Nesta leitura de mundo, no decorrer do percurso escolar, está imbricado o conceito de paisagem. As relações envolvidas entre paisagem e leitura de mundo possibilitam esculpir, apurar o olhar acerca dele. Nesses termos, uma leitura complexa da realidade pode ser enriquecida quando essa se valer dos conhecimentos sistemáticos e nisso a escola e o professor podem ajudar. As fotografias serão leitura de mundo complexo se olhadas a partir de conceitos geográficos. Enfim, entendemos que as pré-compreensões que as crianças e adolescentes trazem são leitura do mundo, mas o desafio que se apresenta a escola, partindo dos conhecimentos sistemáticos, é como transformar essa leitura em uma compreensão e interpretação complexa da realidade.

A proposição de leitura de mundo, que é a leitura da realidade, a leitura do lugar, feita pelas lentes fotográficas abre a possibilidade de leitura também daqueles que não aprenderam a ler as palavras, pois a imagem permite, de certa forma, ler a fotografia e ver a fotografia. É preciso entender que “ver” uma fotografia é diferente de “ler” uma fotografia. Para isso, parte-se da indagação do que é leitura de mundo. E mais: como ler a paisagem? Como sig-

nificar o espaço? O que eu quero ler desta realidade? O que consigo ver para além da aparência? Nesse sentido, os conceitos de espaço, paisagem e lugar são categorias essenciais para a leitura do mundo.

A proposição que temos de trabalhar é das pré-compreensões à compreensão conceitual. Passar de pré-compreensões para compreensões conceituais – é o movimento da escola que reconhece que o aluno tem saberes prévios, mas que a ela cabe encaminhá-los para além do fático. Acreditamos que Freire quando propõe a leitura sensível da realidade, assim a entende.

Do exposto, um dos maiores desafios da Geografia na escola é deixar de ser uma disciplina enfadonha para ser uma disciplina atrativa, repleta de significados para a vida, que provoque para a busca, para uma aprendizagem com significado. Tradicionalmente a geografia, ao longo da história da disciplina na escola, tem sido abordada de modo estático e com pretensões de neutralidade, levando-a a reproduzir conhecimentos e ao domínio da nomenclatura e da memorização de conceitos. Se o que é estudado é acolhido como natural e não como construído pelos homens ao longo de sua história, as explicações serão sempre externas e distantes da vida. Não se trata aqui de entender que a adoção de uma nova proposição metodológica vai resolver a questão. Mas, acolher nos estudos geográficos a fotografia pode contribuir com uma leitura sensível do mundo, pois oportuniza ao aluno ler, decifrar e interpretar o espaço, as paisagens e o lugar em diversas escalas de análise.

Em síntese, a leitura de mundo proposto por esta pesquisa para os alunos, recorrendo à fotografia ou olhar fotográfico como abordagem pedagógica, requer tornar presente que sem os conceitos geográficos espaço, paisagem e lugar os alunos não chegariam a uma leitura complexa da realidade. A aproximação com os conceitos é fundamental para compreender o proposto pela pesquisa. Tomaremos como referência o entendimento de Santos (1988, p. 26), ou seja, de que “o espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, naturais e objetos sociais e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento”. Esse

espaço é um campo de forças, espaço de conflitos e lutas, palco da sociedade que não é idêntica em todos os lugares.

Espaço, paisagem e lugar

Acerca do conceito de espaço podemos dimensionar três abordagens, a de espaço absoluto, de espaço relativo e de espaço relacional. Harvey (2014) em “Ideias Kantianas”, afirma que o espaço absoluto é receptáculo, é o lugar onde acontecem os fenômenos geográficos, que possui forma e, por isso, pode ser delimitado. Interessa nesse espaço o conteúdo que há dentro de suas fronteiras, ou seja, as edificações, as pessoas, as formas como estas se relacionam e produzem o espaço em que vivem. Por sua vez, o espaço relativo é a dimensão que se estabelece entre o que existe no lugar em relação aos outros lugares com os quais tem relação. E, além disso, e talvez o mais importante, são as relações que as pessoas estabelecem com as pessoas dos outros lugares. Um limite produz a fronteira que pode ser um corte entre um espaço e outro, mas pode também ser uma forma de união, de relação entre eles. E, por fim, a dimensão do espaço relacional onde a centralidade são os movimentos, as relações. A relação que vigora a partir de movimentos que podem ser materiais ou intangíveis.

Essa tríade, em sua relação dialógica, produz o espaço construído. Essas dimensões constituem a base para o estudo da cidade. O desafio à escola e para o professor é assegurar que os alunos aprendam essas dimensões do espaço e operem com elas para ler o mundo. À geografia escolar cabe a tarefa de encaminhar os alunos a perceber e a compreender que a cidade em que eles vivem é construída por eles também, uma vez que o espaço é construído pelos homens em suas relações e nas relações com o meio. Nesse sentido, o local e o global são escalas de análise que, em termos de mundo da vida, se interpenetram. É compreender que o espaço é relacional e que os movimentos que nele ocorrem podem ser materiais ou intangíveis, como afirma Harvey (2014).

A compreensão de paisagem, (outro conceito relevante à pesquisa), estava ligada, inicialmente, a uma concepção meramente visual e objetiva. Recentemente Santos (1988, p. 61) trouxe uma nova maneira de compreender a categoria, de forma objetiva, mas

também subjetiva. Para ele “paisagem é o domínio do visível e não se forma apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc. É o conjunto de objetos que nosso corpo alcança e identifica”. Para o autor, a dimensão da paisagem é a mesma da percepção, segundo a atuação do aparelho cognitivo, assim, pessoas diferentes apresentam distintas versões do mesmo fato. O que significa que a percepção é diferenciada também pela apropriação dos conceitos. Um aluno que se apropria do conceito paisagem e a teia de conceitos correlacionados terá uma percepção e compreensão diferenciada da paisagem. Por isso, a centralidade de os conteúdos abordados na escola encaminham para a construção de conceitos.

Reconhecemos que o homem está profundamente ligado à paisagem em que vive. O meio ambiente é uma parte integrante da cultura, onde as pessoas trabalham, vivem em harmonia ou conflito com ela. Bertrand (2014, p. 141) afirma que “a paisagem não é a simples adição de elementos geográficos disparatados”. E na sequência acrescenta que a paisagem é em uma determinada porção do espaço, “o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução”.

Da mesma forma, Santos (1988, p. 66) defende que “paisagem não se cria de uma só vez [...] é uma escrita sobre outra, é um conjunto de objetos que têm identidades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos”. Considerando que a paisagem pode ser uma herança, pensemos por um momento em nossa infância. Desde crianças temos contato com a paisagem, ela nos é apresentada, inicialmente, como essencialmente bela, como contemplação. Embora seja uma forma de “olhar” mais ingênua, é possível reconhecer que desde a infância temos experiências com a paisagem que tornaram mais fácil contemplá-la do que conceituá-la, conforme Tuan (1983).

Ainda segundo Tuan (1983, p. 11), “o sentimento e o pensamento são maneiras de conhecer”. Então, quais são as primeiras paisagens que observamos, sentimos? Apenas olhamos ou conseguimos ver além da aparência? A maneira como vamos compreen-

dendo e agindo sobre as paisagens vai se aprimorando no tempo e no espaço, vai se construindo através das marcas e dos caminhos que vamos trilhando. A paisagem passa a ser, além de algo objetivo, de pura descrição e materialidade, algo subjetivo, que toca nossos sentidos e emoções. A paisagem além da sua aparência conta-nos uma história. Entendemos que a paisagem objetiva não deve ser desprezada, que é preciso diálogo, o que permite que a mesma realidade possa ser compreendida por olhares diversos.

Nesse contexto, a paisagem se sobrepõe ao lugar e esse conceito faz-nos reflexionar sobre nossa relação com o mundo. O lugar está relacionado mais ao sentir o mundo vivido, então, tentar conceituá-lo pode nos levar a simplificação. O lugar é carregado de identidade, laços de afetividade e pertencimento. Em relação a esta categoria geográfica, devemos estabelecer um método criterioso de análise, ou seja, a escolha da escala de análise, para que não façamos uma interpretação ingênua ou simplificadora.

Além dos autores citados, outros estudiosos da geografia contribuem para estabelecer os caminhos da interpretação do espaço geográfico. E, neste sentido, entendemos que cada paisagem precisa ser, então, analisada e interpretada, postura que já é sempre teórica e metodológica, resultado de uma concepção de mundo e de ciência. Decorre desse entendimento à geografia escolar a possibilidade de fazer o estudo dos conceitos científicos partindo dos espaços, das paisagens e dos lugares presentes na vida dos alunos.

Dessa forma, há sempre uma necessidade de seleção ou de recorte do que será analisado. Nesse trabalho a opção foi pelo estudo da cidade. Não se trata de estudá-la isolada, investigando somente o que nela acontece, mas de compreender que a cidade é formada por paisagens do lugar e do espaço inseridos numa escala regional, nacional e global. A leitura compreensiva do mundo e da realidade circundante requer um estudo aprofundado da paisagem para torná-la significativa para a vida. Nas aulas de geografia, o estudo dos conceitos geográficos é vital, pois ao realizarmos a leitura da paisagem próxima ao aluno, mostrando o que acontece no entorno, relacionando-o com sua vida cotidiana, ocorre aprendizagem com significado.

Quando criamos laços com o lugar, nos identificamos com o espaço, esse se familiariza e torna-se lugar. Santos (2010, p. 114) explicita que “o lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e indagação sobre o presente e o futuro”. O lugar pode ser, por exemplo, nossa cidade natal, pois mesmo que nela não encontremos grandiosidades arquitetônicas, ou um parque industrial imponente para empregar a população, é onde nascemos e crescemos, ainda que em determinada época da vida tenhamos saído dela. O lugar tem sentido e significado. No entanto, o que é necessário para construir uma identidade com e no lugar? E quanto tempo é necessário para que esta identidade seja construída ou destruída? Santo Agostinho citado por Tuan (1983, p. 155) pode ajudar neste possível questionamento, sobre sua terra natal, Tagasca, na transformação do lugar:

Meu coração estava agora dilacerado pela dor e para todos os lados que eu olhasse só via a morte. Meus lugares familiares tornaram-se cenários de tortura para mim, e meu próprio lar tornou-se sofrimento. Sem ele, tudo o que fizemos juntos tornou-se uma experiência insuportavelmente dolorosa. Meus olhos continuam procurando-o sem achá-lo. Odeio todos os lugares onde costumávamos nos encontrar, porque eles não podem mais me dizer: ‘Olhe, aí vem vindo ele’, como faziam antes.

Para o teólogo, o valor do lugar dependia também das relações humanas. Lugar pode ser íntimo, mas deve ser visto como uma janela aberta para análise de outros lugares e em outras escalas de análise. Podemos explicitar a compreensão de que o conteúdo, os elementos de um lugar são os mesmos conteúdos do “mundo”. No entanto, para que possamos entender este lugar, que é local e também global, é necessário vê-lo de fora, ou seja, sair do lugar para poder olhar com outros óculos. Quando estamos permanentemente em um lugar ele se torna íntimo e próximo demais, limitando, ou talvez, não vejamos mais com nitidez e, por isso, não consigamos compreender o que realmente acontece no lugar-mundo.

O olhar dos alunos da escola básica

Diante do interesse de fazer um ensino de geografia que contribua para o aluno acessar aos conhecimentos produzidos pela humanidade e que o habilite a trabalhar com os conceitos da ciência abordamos, na sequência, a proposição metodológica. Essa proposição se apresenta como um contraponto ao ensino transmissivo/receptivo da Geografia, que simplifica os conhecimentos, marginaliza a tarefa de abordar os conceitos e torna a aula de geografia um conjunto de informações desconexas, além do que fragmenta o conhecimento.

Detalhamos a seguir os procedimentos adotados para a realização do trabalho proposto junto aos alunos da escola fundamental.

Orientações sobre procedimento fotográfico das paisagens de Panambi.

OLHARES SOBRE A CIDADE DE PANAMBI/RS
Você já se perguntou como você vê a cidade em que vive? Como a vida circula na sua cidade? Quais aspectos são mais marcantes nela? Imagine agora como você poderia apresentar a cidade de Panambi para pessoas que moram em outras cidades, estados e até outros países... Como você apresentaria a cidade de Panambi a partir de fotografias? Este será seu desafio agora, para cumpri-lo fique atento às orientações abaixo:
Você terá vinte dias (20) dias para fotografar as paisagens da cidade - Lembre-se de levar a câmera a todos os lugares a que você deseja ir durante este período. - Não permita que outras pessoas interfiram na escolha das paisagens ou mesmo tirem a foto por você. - As fotos poderão ser tiradas de dia ou a noite, durante a semana ou fins de semana. Isto deve estar identificado no arquivo. - Você poderá tirar quantas fotografias quiser, porém, deverá selecionar cinco (5) fotografias e dar um título para cada imagem fotográfica. - As imagens fotográficas não podem ser manipuladas, ou seja, não podem sofrer edições em programas de <i>photoshop</i> ou similares; e estarem salvas formato JPEG. - O material deverá ser enviado/entregue para a professora até dia 20 de abril de 2015 (pen drive ou pelo <i>email</i>. cristiane.xavier2013@bol.com.br.

Fonte: Hagatt (2015).

Recebidas todas as fotografias (um total de 110), o passo seguinte foi juntá-las e observar cada uma delas organizando-as em conjuntos e fazendo a categorização a partir do conteúdo das

mesmas. Após categorizá-las, as fotografias foram impressas e entregues novamente aos alunos que, em horário regular escolar, escreveram fragmentos textuais discorrendo sobre os motivos pelos quais registraram determinadas paisagens. Esses foram entregues à professora para serem analisados e selecionados para as entrevistas, com base em determinados conceitos utilizados na escrita, entre eles, paisagem, espaço, lugar, cotidiano, identidade, história, ou então, caso algo suscitasse curiosidade que poderia ser desvendada de forma detalhada a partir da entrevista.

Foram selecionados 8 alunos da turma para a última etapa: a entrevista. Porém, um deles não foi entrevistado devido à transferência escolar antes da data prevista. Para a elaboração do roteiro de perguntas, consideramos cada caso, ainda que algumas tenham sido feitas para todos os alunos, outras foram específicas, relacionadas às fotografias e aos fragmentos textuais. As entrevistas foram filmadas, com autorização dos alunos e apagadas após transcrição. A opção pela filmagem para visualizar as expressões do rosto e do tom de voz, ocorreu em função de que poderiam revelar impressões e compreensões dos alunos, relacionadas à cidade onde moram.

Realizados tais procedimentos, o paradigma indiciário passou a integrar a construção da análise e interpretação da produção. Para demonstrarmos a aplicação do paradigma indiciário como um caminho metodológico, trazemos um recorte fotográfico bastante conhecido (figura 1), a partir de escolha aleatória, para pensarmos.

Figura 1
Ruínas de São Miguel



Fonte: Acervo. Hagatt (2015).

“Olhe” para esta fotografia considerando o que nos diz Milton Santos sobre paisagem. Que cheiro ela tem? Que cores estão marcando esta paisagem? Que formas estão contidas nela? Que ba-

mulho ela tem? Talvez você possa dizer que o céu azul é tão lindo que te faz sentir paz, que o cheiro dela é doce ou que o barulho não é simples barulho, é música, enfim. Agora “olhe” para esta mesma fotografia com outros “óculos” e outro “relógio”. Remonte ao período entre 1753 a 1756, de conflito entre os guaranis e os colonizadores, que envolvia o deslocamento dos indígenas de seu território. Que cheiro ela tem neste tempo? De cobiça? De sangue? Esta paisagem tem movimento? Há guerreiros como Sepé Tiarajú neste espaço? Que som ela tem?

Um olhar sobre as aprendizagens geográficas: algumas considerações

As categorias consideradas para a análise partem da compreensão de que estas são historicamente construídas e, desse modo, traduzem a realidade e têm uma história específica. Essa história reporta ao fazer da sala de aula para ensinar geografia. Construímos, assim, as formas de olhar, ler, ver e interpretar a realidade a partir dos pressupostos teóricos da geografia e da educação. Como pondera Freire (1989), a tarefa da escola é auxiliar as crianças, adolescentes, jovens e adultos a ler e interpretar o mundo na perspectiva de sua transformação. A esse entendimento Callai (2005), acrescenta a centralidade do conhecimento escolar, dos conceitos, como possibilidade de olhar para a realidade de modo complexo, uma vez que compreendendo o mundo, o espaço, os alunos se tornam capazes de agir sobre ele.

No que concerne à geografia ciência, temos os aspectos teóricos que encaminham a possibilidade de pensar de modo abstrato, a partir de conceitos escolhidos e delimitados para a pesquisa, a realidade registrada. Considerando que a escola é o lugar em que se aprende a pensar conceitualmente, então, nessa perspectiva de educação, acreditamos que a mediação do professor oportuniza ao aluno compreender o mundo em que vive. Em conformidade com Young (2007; 2011), reiteramos o entendimento da centralidade das disciplinas e de seus conhecimentos para os estudantes. O seu empoderamento pela via dos conceitos/conteúdos escolares alarga a possibilidade de sua leitura de mundo.

Assim, cabe a escola e ao professor assegurar o conhecimento especializado dos diferentes domínios aos alunos. No caso da pesquisa em questão, reconhecemos que o domínio dos conceitos da geografia permitiu aos alunos lerem e interpretar a realidade da sua cidade, mas não só, também da realidade global. Valendo-nos do princípio da recursividade, proposto por Morin (2001, p. 108), significa reconhecer as conexões que se estabelecem entre o local e o global. “A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e produ-los”. Assim, local e global, enquanto ações, interações, retroacções, constituem o que conhecemos como realidade. Assim, a apropriação dos conceitos científicos da geografia oportuniza que o aluno estabeleça conexões entre o lugar e o mundo.

Na continuidade dos trabalhos para encaminhar a interpretação e verificação dos processos de aprendizagem foram eleitas as categorias a partir do conjunto de fotografias feitas pelos alunos. Assim, impressas todas as fotos, feita a observação do conjunto fotográfico produzido, estas foram organizadas pelas categorias. Todas as fotografias que registravam aspectos relacionados com indústria, comércio e serviços foram inseridas na categoria *trabalho*; as que registravam aspectos relacionados ao lazer, meio ambiente, ruas, prédios foram inseridas na categoria *urbana*; as que registraram aspectos relacionados à arquitetura antiga, monumentos, museus e cultura foram inseridas na categoria *história/memória*. Devido à grande quantidade de fotografias que registraram igrejas, a categoria *religião* perpassa o trabalho de forma transversal, em evidência ao impacto que exerce na realidade panambiense.

Constatamos, como resultados, que os alunos possuem olhares diferentes, singulares das paisagens da cidade. No entanto, como destacado não basta olhar, é preciso que o aluno seja capaz de ler e ver as paisagens da cidade, uma vez que a fotografia não fala por si. Ou seja, olhar a paisagem é o primeiro passo, ler através dela, do que está além da aparência é o segundo passo. Ver, interpretar, compreender e refletir sobre as paisagens da cidade confirma a presença do conhecimento geográfico no olhar dos alunos e, desse modo, contribui à formação cidadã. A expectativa de que é

possível trabalhar com alunos de modo que possam ler e interpretar a realidade da vida cotidiana com os conceitos de espaço, paisagem e lugar se confirmou. Por isso reafirma-se a responsabilidade da escola em assegurar os conhecimentos das ciências plurais. Assim, conforme Marques (1995, p. 109) é “na mediação da docência em sala de aula é que se efetivam as aprendizagens formais e sistemáticas e os conteúdos delas adquirem vida” à medida que permitem um olhar e um ver diferenciado para o mundo imediato.

Nesse sentido, o que torna possível que o aluno veja algo de geografia nas fotografias da cidade? Os resultados obtidos anunciam que aqueles que conseguiram ver elementos da geografia nas fotografias são os que não apenas olharam a partir do senso comum, mas a partir dos conceitos-chaves da geografia: paisagem, espaço e lugar. A maioria dos estudantes apropriou-se desses conceitos tanto no recorte fotográfico, no título dado a cada imagem, quanto nos seus fragmentos textuais. Em relação às entrevistas, estas confirmam que a maioria opera com os conceitos centrais da geografia, sendo capazes de relacionar suas fotografias aos conceitos de paisagem e lugar.

Assim, confirma-se a importância da disciplina de geografia em construir conhecimento geográfico ampliando as possibilidades de compreender o lugar e o mundo. O estudo do lugar onde vivemos alarga possibilidade de compreensão do mundo globalizado. Ou seja, podemos estudar a cidade como um local singular, cheio de particularidades, mas que só pode ser devidamente compreendida em relação ou interação com outros espaços, como pondera Harvey (2014). Beck (2003), bem como Bauman (2010), reiteram a estreita correlação que se estabelece entre o local e o global quando se trata de seu entendimento enquanto fenômeno social. Desse modo, o local e global são fenômenos estreitamente relacionados. Se os olhares/fotografias dos alunos anunciam o que compreenderam sobre a paisagem, sobre o lugar e sobre a cidade, certamente, também se configura a possibilidade de um olhar para o global e as vinculações deste com o local. Essas possibilidades de produzir entendimentos que articulam pré-compreensões e compreensões são ampliadas pela aprendizagem dos conceitos científicos trabalhados pela escola.

Dessa forma, o estudo da cidade pode desenvolver no aluno a compreensão dos diferentes modos de viver na sociedade contemporânea. Entre as formas que a escola contribui à formação cidadã está o acesso ao conhecimento que oportuniza, pelos desafios que a convivência em espaço comum apresenta e por permitir que cada sujeito se expresse acerca do mundo. É preciso destacar que ela pode ser um espaço pedagógico para aprender/vivenciar a cidadania nas atividades desenvolvidas na escola. Entre as tarefas do ensino de geografia está o de contribuir na formação de um cidadão crítico, responsável, que se ocupa criativamente do mundo comum.

Portanto, esta riqueza de olhares proporcionada pelas fotografias propicia a construção de conceitos geográficos e de abstração da realidade. As fotografias abrem a possibilidade dos alunos significarem os conceitos da geografia no âmbito de análise da cidade, seja ela de Panambi ou não. A escola é o lugar em que se aprende a pensar para além do imediato. As fotografias permitem reestabeler a conexão entre conceitos e o mundo ou entre a ciência e a realidade.

Referências

- Almeida, E. (2000). *Aprendizagens para o mundo do trabalho: história de metalúrgicos de Panambi* – RS. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí.
- Bauman, Z. (2010). *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Beck, U. (2003). *Liberdade ou capitalismo: Ulrich Beck conversa com Johannes Willms*. São Paulo: Editora Unesp.
- Bertrand, G. (2004). "Paisagem e geografia física global. Esboço metodológico". *Revista Ra'ega*, n.8, pp. 141-152. Recuperado de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/raega/article/view/3389/2718>.
- Beuter, I. (2013). *De Elsenau a Panambi: A história de Panambi desde o tempo dos índios guaranis até o ano de 1955, ano da instalação do município*. Panambi: Editora Engrapan.
- Callai, H. (2005). "Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental". *Caderno Cedes*, 25, 66, pp. 227-247. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>.
- Callai, C. (2009). "Estudar o lugar para compreender o mundo". In: Castrogiovane A. (org.) *Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação.
- Callai, H., Castellar, S., e Cavalcanti, L. (2011). "A Cidade Latino - americana como cenário didático no ensino de Geografia". In: Moreno, N. y Cely, A. (Edi-

- tores). *Ciudades Leídas Ciudades Contadas - La ciudad latinoamericana como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Caputto, S. G. (2001). Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto. Rio de Janeiro: TEIAS.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados Cortez.
- Galiazzi, M., e Moraes, R. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Giddens, A. (2005). *Sociologia. Trabalho e Vida Econômica*. Trad. Sandra Regina Netz, 4. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das letras.
- Ginzburg, C. (1995). O queijo e os vermes: cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras.
- Góes, M. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 20, 50. Campinas. Recuperado de www.scielo.br/scielo.php?pid=0101-3262200000001&script=sci_issuetoc.
- Hagat, C., e Silva, C. (2015). Geografando dentro e fora da escola: Reflexões sobre o trabalho de campo. In: Callai, H., e Tosso, C. *Diálogos com professores: Cidades e Práticas Educativas*. Coleção Ciências sociais. Ijuí: Editora Unijuí.
- Harvey, D. (2014). *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. Tradução Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes.
- Le Goff, J. (1996). *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão. 4. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP.
- Malheiros, A. (1979). *Panambi: O Vale das Borboletas Azuis*. Panambi: Ed. Publi-pan.
- Marques, M. (1995). Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência. Ijuí: Unijuí.
- Marques, M. (1990). *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Mello, E. (2006). "Esses alemão tem que se convencer que não mandam mais na cidade...". As relações entre sociedade receptora e (i)migrantes em Panambi na década de 1970. (Dissertação de Mestrado em História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Michels, S. (2007). "A escrita e o ensino da história de Panambi". In: *Panambi: múltiplos olhares. Museu e Arquivo Histórico de Panambi*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.
- Morin, E. (2001) *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Panambi. (2009). Escola Municipal de Ensino Fundamental Conrado Doeth. Projeto Político Pedagógico.
- Resta, E. (2014). Percursos da identidade: uma abordagem jusfilosófica. Ijuí: Editora Unijuí.
- Peixoto, J. (2007). "Os outros panambis: índios e caboclos, os esquecidos da história". In: *Panambi múltiplos olhares. Museu e Arquivo Histórico de Pnambi*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.

- Polette, M. (1999). "Paisagem: uma breve reflexão sobre um amplo conceito". *Revista Turismo Visão e Ação*, Itajaí, n.3, pp. 83-94. Recuperado de <http://www6.univali.br/seer/index.php/rtva/article/viewFile/1190/946>.
- Rodrigues, R. (2007). "Análise e tematização da imagem fotográfica". *IBCT Ciência da Informação*. Vol.36, N.3, p. 67-79.
- Santos, J. (2008). *Aprendizagem Significativa: Modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação.
- Santos, M. (1988). *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: HU-CITEC.
- Santos, M. (1992). *A Cidade e o Urbano como Espaço-Tempo. Cidade e História - Modernização das Cidades Brasileiras nos Séculos XIX e XX*. UFBA-FAU/MAU. Salvador.
- Santos, M. (2010). Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal. 19. ed. Rio de Janeiro: Record.
- Tuan, Y. F. (1983). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel.
- Young, M. (2011, Set.). "O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas". *Revista Brasileira de Educação*, 16, 48, pp. 609-623. Recuperado de doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005.
- Young, M. (2007, Set.). "Para que servem as escolas?" *Educação e Sociedade*, Campinas, 28, 101, pp. 1287-1302. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Educação e patrimônio no brasil: Perspectiva histórica e a preservação através da educação patrimonial nas escolas

Tarcisio Dorn de Oliveira
Helena Copetti Callai

Considerações iniciais

A educação patrimonial tem sido objeto de interesse na educação escolarizada diante de demandas que se apresentam para oportunizar as crianças e aos jovens que tenham o conhecimento daquilo que a humanidade e a ciência produziram ao longo da história. Parte-se do entendimento que só aquilo que o sujeito conhece pode ser importante para ele, portanto conhecer o que foi produzido nas diversas ciências se constitui como conteúdo importante a ser abordado na escola. Deste modo a tarefa do professor na escola pode ser expressa, conforme Young (2011) no viés de dar um sentido serio à importância da educação numa sociedade do conhecimento, é necessário tornar a questão do conhecimento nossa preocupação central, e isso envolve o desenvolvimento de uma abordagem ao currículo baseada no conhecimento e na disciplina. A educação patrimonial se insere neste contexto como um conteúdo a ser trabalhado a partir de proposição do professor direcionando o que interessa que o aluno aprenda e fazendo com que os mesmos tenham acesso ao conhecimento. Esta é uma temática que na análise aqui realizada é considerada um conteúdo que precisa ser abordado.

Sá (2015), observa que cada vez mais, a sociedade está imersa num universo gigantesco de imagens, quase todas voláteis, passageiras, onde poucos observam o patrimônio com um olhar mais crítico, poético ou questionador. O autor, ainda observa, que independentemente disso, a mensagem que a arquitetura patrimonial passa está lá, no espaço, no lugar, presente e atuante, onde mesmo sem uso, mesmo abandonada, a arquitetura fala e as verdadeiras obras arquitetônicas atuam simultaneamente traduzindo cultura, evidenciando essência, mas também criando uma ruptura, caracterizando-se como um elemento de vitalidade e de renovação, de questionamento, mas principalmente de identidade. Gazzóla (2009, p.1445), salienta que a necessidade de preservar a memória coletiva ganha, a cada dia, espaço nas mais variadas áreas, onde grande parte dos empreendimentos que envolvem um espaço territorial que possa comprometer o patrimônio histórico, artístico, cultural e natural, tem como compromisso social, salvaguardar por meio de projeto ou outra iniciativa estes bens. No nosso entendimento para preservar a memória é preciso conhecer e compreender o significado do que é produto da sociedade.

Nesse sentido, Carvalho (2010), analisa que a cidade enquanto espaço de construção social abrange elementos alusivos à dinamicidade dos diferentes grupos sociais, em termos de materialidade representada pelos prédios, casarões, ruas, igrejas, esculturas, monumentos, dentre outros elementos que integram o patrimônio de uma determinada coletividade. Reforça ainda, que o patrimônio é a construção física em um determinado tempo e espaço, sendo a dimensão simbólica das diversas formas de agir, sentir e viver dos grupos sociais onde as comunidades estabelecem processos de identificação e vinculação comunitária em relação a uma dada cultura.

Segundo Soares (2003), as técnicas, o saber fazer, os artefatos ou tudo aquilo que é construído pelo homem (como por exemplo a arquitetura patrimonial ou os conjuntos urbanos), são considerados bens culturais materiais, que contam a história de um povo e sua relação com o meio onde estão inseridos, sendo o legado herdado do passado e transmitido às novas gerações. Este legado é anterior ao tempo de vida dos estudantes e é algo de fora da

vida deles, mas deve ser compreendido a partir do entendimento de que o mesmo se sustenta em uma base que tem que considerar o tempo e o espaço de sua realização. É uma produção social historicamente situada e datada.

O patrimônio pertence à comunidade que o produziu, mas é também um bem público, entretanto não basta apenas, o entendimento nessa dimensão, pois a arquitetura é um bem de interesse público, e, portanto, é necessário que os sujeitos tenham a consciência de sua importância e a relevância de sua preservação. A consciência em preservar o patrimônio, sem dúvidas, contribuirá para que as gerações futuras possam usufruir desta herança cultural e, por meio destes testemunhos do passado, compreender o processo de desenvolvimento da identidade de uma região.

A tarefa escolar constitui-se portanto, em dar visibilidade a algo que existe e que foi produzido e que talvez se considere despercebido diante do modo com que as escolas trabalham. Assim, torna-se significativo trabalhar essa questão como parte de um currículo que sustente a aprendizagem dos sujeitos de modo a que possam agregar aos seus entendimentos o conhecimento já produzido.

A educação patrimonial iniciou nos museus, e teve ações educativas intensificadas, em vários países, no século XX, sendo abordada onde a metodologia da educação patrimonial pode ser trabalhada em diversas formas na sala de aula, por vezes articulando com as disciplinas da grade curricular, haja visto, que a educação patrimonial está em vários campos do conhecimento. Conforme Cerqueira (2005), a educação escolar valoriza, cada vez mais, seu papel como formadora da cidadania, pois a escola não somente informa conhecimentos que são da humanidade e que futuramente serão a base da formação profissional, mas sobretudo forma cidadãos. Ainda o mesmo autor analisa que formar cidadãos ela o faz inevitavelmente, queira ou não (não é sua opção formá-los ou não), pois nos modos de sociabilidade vivenciados no espaço escolar, bem como no discurso difuso sobre a sociedade que circula por entre os mais diversos agentes da vida escolar, o jovem apreende valores que serão ativados na sua vida cidadã. O esforço para que o aluno tenha acesso ao conhecimento, que em última análise, o

conteúdo faz parte e contribui para a formação dos sujeitos, haja visto que a cidadania só pode ser exercida plenamente se o houver a apropriação do conhecimento, cabe à escola escolher se promove ou não uma boa formação para a cidadania.

Segundo Horta *et al.* (1999), a educação patrimonial é um instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, e neste sentido a educação patrimonial vem preparando a sociedade através da educação a pensar na valorização da sua história. Cerqueira (2005) ainda entende, que a educação patrimonial renova-se constantemente, na medida em que a conceituação de patrimônio se renova e se amplia, incluindo o antropológico (imaterial) e o biológico/geográfico (meio ambiente). Então, é necessário que o professor que se proponha trabalhar com educação patrimonial tenha um conhecimento genérico sobre a legislação nacional referente ao patrimônio, bem como sobre os conceitos propugnados pelos órgãos internacionais responsáveis pela promoção cultural.

Ainda Horta *et al.* (1999), conceituam que a educação patrimonial é um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da educação patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Dias e Machado (2009), observam que a ligação de educação e conservação do patrimônio é fundamental para a formação do indivíduo, pois a escola como *lócus* de conhecimento é indispensável para a concretização desta formação, pois ela permite socializar com os alunos o conhecimento e a valorização dos elementos que compõem este patrimônio cultural. Horta *et al.* (1999), ainda completam que a escola sensibiliza, mas, a consciência está em cada indivíduo que faz parte do meio social, pois o meio educacional é o caminho, e o professor é o norte. Sá (2015), salienta que a

arquitetura patrimonial cria as imagens da cidade, dos locais onde o homem habita, trabalha, estuda, enfim, onde ele vive e atua; a arquitetura também cria signos e símbolos através dessas imagens. Tudo isso faz parte dos conteúdos a serem trabalhados na escola.

Nesse contexto, o presente ensaio teórico intenta apresentar algumas reflexões em relação ao patrimônio cultural e sua preservação, afim de reconhecer seu valor e a necessidade de preservá-lo. Então, traz reflexões sobre a educação patrimonial nas escolas, para que desde cedo, seja possível observar a importância que esses bens podem trazer para nossa sociedade, criando olhares que busquem e apreciem a manutenção desse patrimônio.

Perspectiva histórica brasileira

Medeiros e Surya (2009) ressaltam que a necessidade de se preservar o patrimônio arquitetônico e cultural no Brasil intensifica-se após a década de 1910, pois manifesta-se um movimento de valorização da cultura nacional e propostas de proteção dos bens culturais, antecedendo a Semana de Arte Moderna. Em onde em meio a esse movimento, o patrimônio passa a ser carregado de simbolismo, materializando elementos de memória nacional.

Maltêz *et al.* (2010), salientam que foi no Movimento Modernista que se apresentaram no Brasil, os primeiros aspectos da preocupação com a preservação do patrimônio nacional, onde os modernistas acreditavam que o Brasil só seria capaz de adentrar-se no mundo moderno a partir da busca de sua identidade própria. No contexto desse movimento, na década de 1920, os participantes envolvidos empenharam-se em identificar aspectos e elementos em geral que configurassem um perfil artístico e cultural do país. Segundo Oriá (2001), foi com o objetivo de buscar as raízes e a identidade nacional, que os modernistas empreenderam uma viagem a Minas Gerais, e nas antigas cidades mineiras eles encontraram aquilo que procuravam. Monumentos e núcleos urbanos coloniais abandonados, mas que mantinham sua integridade estilística original, e assim contavam a história e refletiam a tradição almejada. Nesse sentido, o mesmo autor salienta que para os modernistas, naquela época, o motivo maior da causa patrimonial era construir uma identidade artística para o país e não somente salvar um

acervo histórico ameaçado de destruição. E assim, pois foram eles, os responsáveis pela definição e elaboração da primeira legislação cultural nacional neste sentido.

Os instrumentos de preservação vêm sendo utilizado sistematicamente no Brasil e no final da década de 1930, implanta-se o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN – pelo governo federal, onde os modernistas percebiam a importância de realizar-se o registro sistemático do acervo cultural, ameaçado pelo desconhecimento e abandono. Então, o termo Tombamento foi incorporado pelo Decreto-Lei nº. 25, de 1937, que organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional estabelecendo o processo de inscrição nos Livros do Tombo, seus efeitos e sanções administrativas para infrações cometidas nos termos dos seus dispositivos.

A ideia de preservação surgiu algum tempo antes da expedição do Decreto-Lei nº. 25, onde Mário de Andrade elaborou, em 1936, um anteprojeto visando a organização de um serviço de fixação e defesa do patrimônio nacional, cuja competência fora atribuída ao Serviço do Patrimônio Artístico Nacional, definindo o Tombamento como um órgão organizador e catalogador do patrimônio que seria dirigido pelo próprio Diretor do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional. À Chefia do Tombamento central caberia decidir quais as obras a serem tombadas, pois não trazia em seu anteprojeto o procedimento do tombamento nem as medidas de proteção aos bens tombados, mas delineava sim, com grande grau de entusiasmo, sendo um serviço ideal de proteção. Medeiros e Surya (2009), observam que as significações dadas às edificações antigas acabaram por gerar não somente a simples preocupação de grupos isolados ou familiares de garantir seu legado para gerações futuras, mas sim, estendeu-se para o Estado, que passou a estimular a produção de leis de proteção e salvaguarda. Ainda em 1936, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, conseguiu junto à Câmara dos Deputados a inclusão do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional na estrutura de seu Ministério e, ao mesmo tempo, autorização do Presidente Getúlio Vargas para seu funcionamento em caráter experimental.

Em 13 de janeiro de 1937 foi sancionada a Lei nº. 378, criando oficialmente esse órgão. Enquanto o anteprojeto de Mário de Andrade encontrava-se em tramitação no Congresso nacional, deu-se o Golpe de Estado e, em 10 de novembro de 1937, houve a dissolução do Parlamento e Getúlio Vargas outorga a Constituição dos Estados Unidos do Brasil. A Carta Constitucional trouxe uma inovação dispondo no artigo 122, que o conteúdo e os limites do direito de propriedade seriam definidos nas leis que regulassem seu exercício.

Ainda, Medeiros e Surya (2009), observam que o marco da preocupação com os monumentos históricos iniciou na França em 1837, quando dos remanescentes da antiguidade, edifícios religiosos da Idade Média e castelos passaram a ser estudados pela primeira Comissão dos Monumentos Históricos. Somente após a Segunda Guerra Mundial, é que a política internacional de preservação, se propôs a unificar conceitos e critérios comuns na defesa do patrimônio, dada a necessidade de recuperação das edificações comprometidas durante a guerra. Nesse panorama foi concebido o tombamento por meio do Decreto-lei nº. 25 de 1937, em face da competência do Presidente para a expedição de Decretos-Leis em todas as matérias de competência legislativa da União, enquanto não reunido o Congresso. Getúlio Vargas baseou-se no anteprojeto elaborado por Rodrigo Mello Franco de Andrade, cuja maior preocupação foi garantir ao órgão que seria criado os meios legais para compatibilizar a proteção do patrimônio histórico e artístico com o direito de propriedade. O mencionado Decreto-Lei permanece em vigor, tendo sido abordado pelas Constituições que seguiram.

A constitucionalidade do Decreto-lei nº. 25 de 1937 foi apreciada pelo Supremo Tribunal Federal na Apelação Cível 7.377, no ato do tombamento do prédio da Praça 15 de Novembro, no Rio de Janeiro, conhecido como Arco do Teles, cujo julgamento ocorreu em 17 de junho de 1942. O Supremo Tribunal Federal, com dois votos contrários, decidiu pela constitucionalidade do mencionado Decreto-lei. Essa decisão aconteceu no contexto em que a Carta Constitucional de 1937 dispunha que o conteúdo do direito de propriedade poderia ser dado por meio de Lei e foi a primeira vez que o Supremo Tribunal Federal se posicionou quanto à possibilida-

de de intervenção do Poder Público na propriedade privada, legitimando a aplicação do instituto do Tombamento.

Nessa época, dezenas de edifícios considerados de relevante valor para a manutenção da memória nacional foram tombados e passaram a ter a sua manutenção assegurada juridicamente, através do Decreto Lei nº 25, que institui a conservação destes bens de interesse público, pelo fato de serem registros da história do país, ou pelo excepcional valor artístico que possuem. O patrimônio brasileiro atinge o seu ápice no período que vai de 1914 a 1945, quando as duas guerras mundiais eclodem sob o impulso do nacionalismo que, associado ao imperialismo, seria superado com o fim da Segunda Guerra Mundial, e a criação da Organização das Nações Unidas – ONU.

Em 1946 o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional passou a denominar-se Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, por meio do Decreto-Lei n. 8.534, de 1970, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN – com a edição do Decreto nº. 66.967, do mesmo ano, que dispôs sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura.

No final dos anos 1960, sob a influência da revisão que se procedia internacionalmente nos conceitos ligados à preservação, surgem documentos como a Carta de Veneza de 1964, onde se destaca o conceito de sítio urbano que vem substituir o de cidade monumento anteriormente utilizado. Foi relativamente aos bens imóveis dos séculos XVI, XVII e XVIII, primordialmente de arquitetura religiosa, que o órgão desenvolveu a maior parte de suas pesquisas. Em consequência, houve uma preocupação em elaborar critérios para a avaliação do valor artístico dos bens, o mesmo não ocorrendo em relação ao valor histórico.

Manzato (2008), comenta que para uma melhor visualização do contexto dos critérios de tombamento dessa época foram tombados, até o final de 1969, 803 bens, sendo 368 de arquitetura religiosa, 289 de arquitetura civil, 43 de arquitetura militar, 46 conjuntos, 36 bens imóveis, 6 bens arqueológicos e 15 bens naturais. Fonseca (2005), denomina essa fase de heroica e assim resume a análise dos critérios de constituição do patrimônio pelo Ser-

viço do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, no período desde sua constituição até os anos 1970. Ainda a autora, observa que, a partir dos anos 1970 iniciou-se a fase moderna, que deve ser entendida no contexto histórico em que foi inserida a mobilização da sociedade brasileira em torno de debates quanto aos direitos civis, questão fundiária, meio ambiente, comunicação, ciência, tecnologia e também à cultura.

O Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional necessitava de uma reformulação em face do desgaste do modelo implantado. O órgão enfrentava poderosa especulação imobiliária e falta de recursos. A época áurea do processo de desenvolvimento, com a industrialização e a urbanização, repercutiu não apenas no nível simbólico, pois tal ideologia se contrapunha à continuidade e à tradição, mas também nas esferas econômicas e sociais, com a migração para as cidades, a valorização do solo urbano, comprometendo os processos espontâneos de preservação do patrimônio cultural.

Diante desse quadro, o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (depois Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) passou a adotar uma postura conciliadora, procurando demonstrar que os interesses de preservação e de desenvolvimento não são conflitantes entre si. Por outro lado, ele alterou o perfil de seus agentes, com a contratação daqueles com formação em áreas de ciências físico-matemáticas, com especialização em informática e educação, técnicos em biblioteconomia e documentação, cientistas sociais e críticos literários.

Na década de 1970, a ação de proteção do patrimônio brasileiro foi descentralizada, com a criação de órgãos de preservação estaduais, cabendo a estes tomar e assegurar a manutenção daqueles bens que eram parte da história e da produção artística local. A criação destes órgãos estaduais de preservação foi resultado de decisões tomadas no 1º Encontro de Governadores de Estados, ocorrido em Brasília, em 1970, o qual tinha por objetivo o estudo da complementação das medidas necessárias à defesa do patrimônio histórico e artístico nacional. O documento que resultou deste encontro de governadores, o Compromisso de Brasília, reco-

mendava uma série de outras medidas essenciais para a salvaguarda do patrimônio, entre as quais tinha relevância à educação patrimonial. Apesar de ser reconhecida como uma ação fundamental para a preservação do patrimônio, a educação patrimonial não foi devidamente valorizada pelos órgãos de fomento à cultura e de proteção ao patrimônio no Brasil. Por meio do Decreto nº. 84.198 de 1979, foi criada a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional na estrutura do Ministério da Educação e Cultura, substituindo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

O caminho trilhado pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional já respirava os ares dos novos paradigmas que seriam implantados com a Constituição Federal de 1988. Para os agentes do órgão, no final dos anos de 1970 e início de 1980, as políticas culturais deveriam levar em conta as necessidades econômicas e políticas dos grupos sociais, valorizando a participação das comunidades no processo de construção e gerenciamento do patrimônio cultural brasileiro. Isso era sentido na avaliação dos bens a serem tombados, considerando-se as manifestações populares e a dinâmica dos bens inseridos nas comunidades, apesar da dificuldade enfrentada para a valoração desses bens com bases nos critérios criados anteriormente em face da cultura erudita.

Os critérios de seleção dos bens a serem tombados ganharam a inclusão de estilos recentes considerados, até então, pelos critérios da casa como não-artísticos e, nos anos de 1980, em face das concepções mais recentes de historiografia, começaram a ser valorizados alguns testemunhos da ocupação do território brasileiro, da evolução das cidades, dos diferentes grupos étnicos, da história da ciência e da tecnologia do Brasil. O valor excepcional do bem passou a ser considerado com as noções de representatividade, de exemplaridade, e não mais como em face da expressão fora do comum. A participação da comunidade foi sentida em face das impugnações que ocorreram nos processos e, de forma mais perceptível, diante dos pedidos de tombamento.

Com a entrada em vigor da Constituição Federal de 1988 os critérios de preservação a serem considerados são aqueles descritos no artigo 216 que versam sobre referência à identidade, à ação e à memória dos grupos formadores da sociedade brasileira. Ain-

da, conforme o artigo 216 constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Portanto, em um primeiro momento, patrimônio cultural compreende a ideia de um conjunto de bens, sejam materiais ou imateriais, portadores de valores culturais dotados desse significado. Nesse sentido, essas manifestações – os prédios de interesse arquitetônico e cultural – são suportes e para que sejam compreendidos como patrimônios necessitam de significado, ou seja, necessitam serem portadores de referência à identidade, à ação e à memória formadora da construção urbana.

O sentimento de pertencer a uma comunidade é o elemento essencial para o exercício da cidadania, como compromisso com a concretização dos valores fundamentais declarados como norteadores da República Federativa do Brasil. Nesse viés, o preâmbulo da Constituição de 1988, observa que o patrimônio cultural traduz a história de um povo, a sua formação, cultura e, portanto, os próprios elementos identificadores da cidadania. Dessa forma, todos os bens móveis, imóveis ou imateriais, que se refiram a nossa cultura, identidade e memória, devem ser reconhecidos como parte do patrimônio cultural brasileiro e merecem a proteção especial do ordenamento jurídico e da comunidade onde estão inseridos, assim a discussão sobre o patrimônio cultural não mais se restringe ao valor excepcional do bem, mas inclui todas as atividades humanas portadoras de referência à identidade, à ação, à memória do bem.

Manzato (2008), faz referência que no período compreendido entre os anos de 1970 à 1990, foram abertos 481 processos de tombamento. Destes, 135 culminaram com o tombamento dos bens, 74 foram arquivados e 272 encontram-se em estudo. Em 16

de abril de 1990, foi sancionada a Lei nº. 8.029 que autorizou a criação do Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural, que foi constituído pelo Decreto nº. 99.492, de 1990. Em 1994 voltou a se chamar Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN – cuja denominação permanece até nossos dias.

O IPHAN trabalha, no âmbito federal, com um universo diversificado de bens culturais classificados segundo sua natureza nos quatro livros do Tombo: Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico; Livro do Tombo Histórico; Livro do Tombo das Belas Artes e Livro das Artes Aplicadas. Os livros específicos apontam para os tipos de proteção, onde a inscrição num dos livros do tomo determina uma diretriz de conservação estabelecida pelo órgão responsável pelo tombamento, conferindo-lhe também critérios para apurar eventual dano sobre o bem cultural.

A sociedade brasileira encontra-se em constante formação e transformação. É dinâmica, modificando-se em face dos padrões sociais e da interação entre as diversas culturas. Tal desenvolvimento é expresso nas criações humanas. Nesse sentido, os bens (principalmente o patrimônio arquitetônico) que guardam esses valores devem ser preservados para a garantia da memória dos passos evolutivos da comunidade. O Poder Público, ao identificar os bens passíveis de proteção, deve estar sensível a esse aspecto, buscando na comunidade o real valor cultural dos bens relevantes.

Os bens provenientes do passado carregam traços culturais de seu tempo e os interpretam no presente, compondo um espaço em suas múltiplas paisagens. A arquitetura patrimonial são a materialidades e as práticas culturais que se destacam no tecido urbano, na memória e nas manifestações populares por mediar diferentes e memoráveis fatos ou ainda representarem heranças culturais, técnicas e estéticas de tempos passados. Dessa forma, a área urbana abrange aspectos arquitetônicos, espaços edificadas onde estão inscritos os vestígios da história, oferecendo a oportunidade de rememorar ou fazer com que outras gerações conheçam acontecimentos passados e a própria transformação urbana. O patrimônio assim transformado em monumento passou a ser considerado um mediador entre passado e presente, uma âncora capaz de dar

uma sensação de continuidade em relação a um passado, de ser um referencial capaz de permitir a identificação com uma nação.

Atualmente, há um consenso de que a noção de patrimônio é muito mais ampla e abrangente que não apenas os bens tangíveis como também os intangíveis, não só as manifestações artísticas, mas todo o fazer humano, e não só aquilo que representa a cultura das classes mais abastadas, mas também o que representa a cultura dos menos favorecidos. Segundo Choay (2001), o patrimônio designa um fundo destinado ao usufruto de uma comunidade alargada a dimensões planetárias e constituído pela acumulação contínua de objetos que congregam pertences comuns ao passado como, obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e conhecimentos humanos. Medeiros e Surya (2009), analisam que o patrimônio seria o conjunto de manifestações culturais, artísticas ou sociais de uma determinada sociedade que, de alguma maneira, seja ela natural, física ou sensorial, se faz presente no meio em que se vive – materializadas através de paisagens, jardins, edificações, monumentos, objetos e obras de arte – sendo importantes peças a serem conservadas, por representarem parte de uma cultura e modo de vida de uma época.

Reflexões sobre a educação patrimonial nas escolas

Embora no Brasil ainda seja incipiente a inserção da educação patrimonial nos currículos escolares várias experiências têm se destacado. Nos cursos de graduação de história, de geografia em especial, mas não apenas nestes, disciplinas foram incorporadas aos currículos da formação docente para a educação básica. Atividades nas ações de formação continuada tem sido realizadas com os professores que atuam nas escolas. Diversos artigos de relato de experiência e de análise dessa incorporação da educação patrimonial tem sido apresentadas em eventos e publicados em artigos de periódicos.

Pesquisando sobre Educação Patrimonial e Escola nos últimos cinco anos na área do conhecimento de ciências sociais aplicadas, conforme a figura 01, foram encontradas em consulta ao Portal CAPES a seguinte relação sobre a temática.

Figura 1
Tabela de pesquisas

Ano	Teses	Disertações
2012	118	347
2013	106	356
2014	131	340
2015	142	456
2016	186	437

Fonte: Autores (2017)

Horta, Grunberg e Monteiro (1999), observam que a proposta metodológica para o desenvolvimento de ações educacionais voltadas para o uso e a apropriação dos bens culturais foi produzida, em termos conceituais e práticos, a partir do 1º Seminário realizado em 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis (Rio de Janeiro – Brasil), inspirando-se no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra sob a designação de *Heritage Education*. As autoras colocam que, a partir dessa experiência inicial, muitas foram as práticas e experiências desenvolvidas no país, que acabaram por culminar em resultados surpreendentes. Nesse sentido, torna-se destaque uma nova visão sobre o patrimônio, que passa a ser compreendido a partir dessa diversidade de manifestações tangíveis e intangíveis, consagradas e não consagradas, como fonte de conhecimento e aprendizado, com a possibilidade de inserção nos currículos e nas disciplinas do sistema formal de ensino.

Medeiros e Surya (2009) entendem a educação patrimonial como um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Ainda reforçam, aquilo que seria uma possibilidade de trabalho escolar, mas que ao nosso entendimento não esgota as alternativas viáveis, inclusive porque não precisamos partir sempre do materializado, mas considerar a dimensão teórica da questão, o que seria importante no seio dos currículos escolares. Essa possibilidade que apresentam diz do significado de tomar os objetos e expressões do patrimônio cultural como ponto de partida para a atividade pedagógica, observando-os, questionando-os e explorando todos os seus aspectos, que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos. As-

sim, a educação patrimonial é uma forma de conscientizar, as comunidades da importância de preservar seus bens, que são os registros dos acontecimentos da história de um lugar, de uma sociedade e que muitas vezes se perdem por falta de incentivo ou pela perda da identidade da comunidade que sofre as mudanças e interferências do mundo globalizado.

Nesse viés, Gazzola (2009, p. 1446), observa que a escola é um dos espaços mais privilegiados, pois a sala de aula, o pátio, a biblioteca, os laboratórios estão repletos de evidências culturais, trocas de experiências, expressões, opiniões e por assim dizer, de multiplicação de ideias, de valorização do que é individual e principalmente do que é coletivo. Ainda a autora ressalta que os professores, como disseminadores destes conhecimentos e conceitos, podem colaborar para um diagnóstico onde será possível identificar as potencialidades e carências no desenvolvimento do processo de educação patrimonial.

Situando a perspectiva da educação patrimonial no trabalho da escola, Maltêz *et al.* (2010), destacam aspectos que indicam e possibilitam a inserção de temas relativos ao patrimônio cultural nos currículos, onde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – indica, em seu artigo 26, que a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura. No mesmo caminho, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – indicam, em um de seus volumes, denominado “Pluralidade Cultural”, a interdisciplinaridade como elemento necessário no trabalho com a educação básica, a partir dos temas transversais. São estes os que dizem respeito ao meio ambiente e à pluralidade cultural. Nesse sentido, o patrimônio deve ser incorporado aos demais conteúdos escolares uma vez que, diante do caráter abrangente que define o próprio termo assume papel de abrangência, podendo ser entendido através:

Ensino voltado para as questões atinentes ao Patrimônio Cultural. Compreende desde a inclusão, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de temáticas ou de conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico até a realização de cur-

sos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores em geral [...] de forma a habilitá-los a despertar, nos educandos e na sociedade, o senso de preservação da memória histórica e do consequente interesse sobre o tema (Oriá, 2001, p. 2).

Medeiros e Surya (2009) analisam que o conhecimento crítico e a apropriação consciente por parte das comunidades e indivíduos do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania, onde a percepção da diversidade contribui para o desenvolvimento do espírito de tolerância, de valorização e respeito das diferenças, e da noção de que não existem povos sem cultura ou culturas melhores do que outras.

Os autores supracitados completam as reflexões sobre a temática destacando como objetivos da educação patrimonial os seguintes itens:

a) Instigar a percepção, a análise e a comparação dos objetos expostos, levando o público a compreender os aspectos tecnológicos, políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade brasileira.

b) Resgatar uma relação de afeto da comunidade pelo patrimônio. assim, desencadeia-se um processo de aproximação da população ao patrimônio, à memória, ao bem cultural, de forma agradável, prazerosa, lúdica.

c) Levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural.

d) Capacitar a todos para um melhor usufruto desses bens.

e) propiciar a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

f) Desenvolver as habilidades de análise crítica, de comparação e dedução, de formulação de hipóteses e de solução de problemas colocados pelos fatos e fenômenos observados (Medeiros e Surya, 2009, p. 7).

Nessa perspectiva, como refere-se Gazzóla (2009, p. 1447-1448), o processo educativo é dependente de inúmeros fatores, mas a ação do educador é sem dúvida, um dos mais importantes,

onde pois ao planejar as aulas pode-se estar incluindo assuntos culturais e históricos que envolvam o ambiente em que a escola está inserida: tradições, crenças, rituais, artesanato, comportamento, etc. Na medida que são elementos locais estes aspectos, embora não estejam não estão contemplados no livro didático, mas são questões importantes para a construção da identidade cultural e da cidadania. O que o livro didático apresenta são os conceitos que servem para auxiliar nos processos de observação e análise do material arquitetônico e inclusive para contribuir na compreensão do que existe no lugar fazendo as abstrações necessárias para não ficar restrito a explicações simplistas. É através da educação patrimonial que a comunidade tem acesso ao conhecimento do seu passado, para que a partir de então, aprenda a valorizar e respeitar o mesmo, bem como as expressões materiais que dele se origina. Daí a importância de se pensar a prática educativa, incluídas na estrutura curricular das escolas com o objetivo de proporcionar elementos para a formação de uma consciência cultural mais crítica. Sem dúvida contribuíra para a preservação do patrimônio, proporcionando as gerações futuras usufruir da herança cultural compreendendo o processo de desenvolvimento da identidade nacional.

Como apontam Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a educação patrimonial pode ser desenvolvida no ambiente formal de ensino (escolas) ou informal (comunidade, associações de bairro, museus, parques ambientais) e também se adequar a qualquer tipologia de patrimônio, ou seja, qualquer evidência material ou manifestação da cultura. Nesse viés, Souza (2008), analisa que além de um importante documento a ser trabalhado, o patrimônio tem sua relevância no tocante ao vínculo direto com o passado, muito perceptível para os alunos, sobretudo dada à proximidade tátil, visto serem fragmentos da história que ainda são palpáveis e perceptíveis num simples caminhar descompromissado pelas ruas das cidades.

Para Libâneo (1990, p. 47), a característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios. Nesse sentido, Gazzóla (2009, p.1449), reforça

que a escola é um espaço frequentado pela família, pela comunidade em geral; logo, torna-se um ambiente formador de ideias, opiniões e disseminador destes valores produzidos, onde o professor, contribui para a produção deste conhecimento. Ainda a autora reforça que é muito importante que a família seja convidada a frequentar a escola, além de comunicados, os professores e a direção podem esclarecer e inserir os pais no processo, para que incentivem os filhos a participarem e praticarem junto à comunidade o que aprendem, só assim, o aprendizado será significativo. A participação da comunidade nas atividades culturais é muito positiva, haja visto, que a vida escolar recebe influências diretas do contexto social e a integração entre sociedade e escola minimiza os problemas. Mas é preciso investir mais neste setor, principalmente em atividades que permitam aos alunos interagir com os protagonistas das manifestações culturais locais. Com a asserção de Libâneo (1994, p. 116) pode-se considerar que os professores devem unir-se à direção da escola e aos pais para tornar a escola um lugar agradável e acolhedor.

Para dar conta dessas questões a contribuição da educação patrimonial pode ser significativa e de acordo com Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a metodologia da educação patrimonial deve ser um processo permanente e sistemático, podendo ser aplicado a qualquer evidência material ou imaterial, aos bens tangíveis e intangíveis, seja no exame direto de um único objeto, seja na análise de um conjunto de bens culturais (uma paisagem, um sítio arqueológico, um parque, uma área de proteção ambiental, uma manifestação da cultura processos de trabalho artesanal ou industrial, saberes e fazeres da cultura popular) ou quaisquer outras expressões decorrentes da relação trabalho humano - ambiente.

A abordagem da evidência material ou imaterial escolhida deve ser feita de forma direta, como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. Essa metodologia, proposta pelas autoras supracitadas, constitui-se de quatro etapas sendo: 1ª) Observação: consiste na identificação dos objetos, saberes e rituais próprios do lugar onde se desenvolve a atividade, bem como a percepção e caracterização de suas respectivas funções e significados.

O objetivo dessa etapa é que se alcance a percepção visual e simbólica da evidência investigada, por meio do processo de coleta de entrevistas e de relatos de memória direcionados pelos procedimentos da história oral; 2ª) Registro: trata-se do registro dos bens observados, por meio de desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, vídeos, maquetes e plantas arquitetônicas etc. O objetivo é mensurar ou estabelecer o valor patrimonial desses bens para a comunidade. 3ª) Exploração: consiste no desenvolvimento da capacidade de análise, de julgamento crítico e de interpretação das evidências investigadas no bem patrimonial. Essa etapa implica a realização de procedimentos de análise do problema, levantamento de hipóteses, discussões e pesquisas em bibliotecas e outros acervos, e por fim; 4ª) Apropriação do bem cultural: nessa etapa, espera-se que os educandos e/ou a população envolvam-se efetiva e afetivamente com os bens culturais, participando de forma criativa de “releituras” desse patrimônio e expressando-as de diferentes formas: textos, músicas, danças, pinturas, dramatizações, fotografias, vídeos etc .

Oriá (2001) marca que a educação patrimonial nada mais é do que uma proposta interdisciplinar de ensino voltada para questões atinentes ao patrimônio cultural, compreendendo desde a inclusão, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de temáticas ou de conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes propiciar informações acerca do acervo cultural, de forma a habilitá-los a despertar, nos educandos e na sociedade, o senso de preservação da memória histórica e o conseqüente interesse pelo tema.

Gazzóla (2009, p. 1451), afirma que o espaço de sala de aula é um espaço de produção de conhecimento, onde nele o professor deve valorizar o aluno para que ele reconheça no professor um mediador do conhecimento. Esta valorização inclui, principalmente, os saberes produzidos ou incorporados pelos alunos. Neste sentido o professor deve ter a segurança do conhecimento que é expresso através dos conteúdos com que trabalha. O professor conhece e deve oportunizar que os conteúdos sejam acessados pelos

alunos, de modo que ele aprenda aquilo que foi produzido ao longo da história. Ainda a autora (2009, p. 1452) reforça que uma prática educativa que preza a produção de conhecimento, não pode ficar refém do tempo, até porque, cada pessoa tem seu próprio ritmo, em alguns momentos vão contribuir mais, outras vezes menos, para o debate.

Nesse sentido, para Libâneo (1994, p. 89), o processo de ensino abrange a assimilação e conhecimentos, mas inclui outras tarefas, onde para assegurar a assimilação ativa, o professor deve antecipar os objetivos de ensino, explicar a matéria, puxar dos alunos conhecimentos que já dominam, estimulá-los no desejo de conhecer a matéria nova. Ainda o autor mencionado (2003), salienta que a academia deve estar voltada para a formação de professores justamente com esta capacidade de ajustar sua didática as novas realidades e necessidades da sociedade. E acrescentamos que no nosso entendimento o professor deve ter a sua formação sólida no que diz respeito aos aspectos gerais e universais do conhecimento. E mais, a clareza do alcance dos conceitos com que trabalha é exigência para que os processos de abstração sejam a sustentação do ensino. Todo o aparato local de patrimônio precisa ser considerado no contexto da aprendizagem como elementos que permitam exercer a abstração e fazer com que os alunos compreendam os conceitos de modo abstrato, o que é o papel da escola.

A educação patrimonial no ensino, conforme Teixeira (2008), justifica-se por viabilizar a formação de indivíduos (sociedade) capazes de conhecer a sua própria história cultural trabalhando questões referentes ao patrimônio no ambiente escolar, onde proporciona ao aluno (agente transformador) subsídios para a construção do conhecimento, da valorização e da preservação desses bens arquitetônicos. Para Moraes (2007) se faz necessário trabalhar o patrimônio nas escolas, pois que permite fortalecer a relação dos alunos com suas heranças culturais, estabelecendo um melhor relacionamento destas com estes bens. Nesse sentido cremos que o aluno percebendo sua responsabilidade pela valorização e preservação desses bens, pode ter condições de fortalecer a vivência real com a cidadania, num processo de inclusão social.

Além, a autora mencionada observa que o trabalho transversal e interdisciplinar deve ser mais difundido de maneira geral em todas as escolas, pois ao se trabalhar com a educação patrimonial estes aspectos são imprescindíveis, tanto para a transversalização, quanto a interdisciplinarização dos conhecimentos. Espera-se neste sentido que consequentemente se estará propiciando um resultado coeso e enriquecedor, numa atuação integradora de disciplinas, além de permitir a todo o instante o desenvolvimento de ações dentro e fora da sala de aula. E nunca é demais reforçar que pode ser um caminho para que os alunos aprendam de fato um conhecimento que lhe dará sustentação para viver sua vida, inclusive futura, fazendo com que ao aprender sobre as coisas da nossa história fortaleça a sua capacidade de interpretação e reforce suas condições de fazer as abstrações necessárias para produção do seu conhecimento.

Considerações finais

Gazzóla (2009, p. 1454), adverte que diversos fatores podem explicar a pouca importância pelo patrimônio cultural e arquitetônico. O desconhecimento é, sem dúvida, o mais crucial, porque alimenta o desinteresse, pois mesmo, que ainda que haja um movimento na atualidade em prol da preservação, o desconhecimento quanto ao patrimônio como referência é significativo. A autora defende que todo processo ou ação visando à revitalização do patrimônio só é possível quando antecedido por programas educacionais, sendo inútil tentar conscientizar as pessoas somente pela ótica econômica (embora este seja um fator importante), ele deve ser pensado como um dos componentes do desenvolvimento sustentável.

Antes disso, é preciso envolver a comunidade, fazer um (re)conhecimento do espaço, rever as formas de apropriação e uso do patrimônio cultural, debater o planejamento e, acima de tudo, é preciso que as pessoas estejam motivadas e fortalecidas pelo sentimento do pertencer e do fazer parte do processo. Nesse sentido a capacidade de trabalhar com os conceitos, que é o que cabe no fazer específico da escola, o aluno pode ter bases fortes geradas pelo conhecimento adquirido e assim entender a realidade do lugar em que vive e a importância da produção da história daquele lugar.

Assim, a educação patrimonial no espaço escolar provoca situações de aprendizado em relação ao processo cultural, pois permite, a partir de suas diversas manifestações, instigar no aluno o interesse em resolver questões significativas para sua vida pessoal e coletiva, e nada mais lógico, que as escolas para participar deste processo de apropriação. Portanto, é a partir do processo educacional que se articulam as possibilidades de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos alunos para a importância da salvaguarda dos bens arquitetônicos.

A transversalidade mantém uma relação com a interdisciplinaridade, bastante difundida pela pedagogia. São maneiras de se trabalhar o conhecimento buscando uma reintegração de aspectos que ficaram isolados uns dos outros pelo tratamento disciplinar. Nesse viés, Moraes (2007), complementa que na prática pedagógica esta relação é necessária, pois os temas transversais promovem uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre o espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos.

Souza (2008) salienta que é possível um novo olhar sobre o universo da educação e de caminhos possíveis para a inserção da preservação patrimonial como um viés de ensino e aprendizado na sala de aula e fora dela, levando os alunos a perceberem que existem vários momentos dentro de um mesmo tempo cronológico. É de suma importância situar a criança dentro de um momento e apresentar outros acontecimentos que ocorreram dentro de diferentes espaços temporais. Completam Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 6) que a educação patrimonial é um instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo (aluno) fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.

Gazzóla (2009, p. 1452-1455) argumenta que o patrimônio cultural pode assumir através da educação, um significado coletivo compartilhado. A escola tem um papel importante neste processo,

já que depois da família, é ela que favorece o desenvolvimento do espírito da cidadania, capaz de desencadear uma relação de pertencimento com a cultura local. Ou seja, o professor vai ser o mediador entre o conhecimento novo e o existente.

Desta forma, a educação patrimonial em suas diferentes formas de mediação, possibilita a interpretação dos bens arquitetônicos, tornando-se um instrumento basilar de promoção e vivência da cidadania. Consequentemente, a educação patrimonial, gera a responsabilidade na busca, na valorização e na salvaguarda, e pode se sentir parte da história da vida do lugar e da sua própria vida. A proposta de se trabalhar a arquitetura e os espaços urbanos na educação objetiva com que os alunos (futuros cidadãos), venham a valorizar e despertar a sensibilidade no tocante aos bens móveis e imóveis, tangíveis e intangíveis, que situam-se ao seu redor. Observa-se o reforço à autoestima (indivíduos e comunidades) e a valorização da cultura compreendida como múltipla e plural desenvolvendo questões de identidade e pertencimento.

Referências bibliográficas

- Brasil (2003). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. 32. ed. São Paulo: Saraiva.
- Brasil. Lei nº 378. Janeiro de 1937. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=225>>. Acesso em: 16 de nov. de 2010.
- Brasil. Decreto nº 25. Novembro de 1937. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/mate-pdf/12234.pdf>>. Acesso em: 02 de out. de 2009.
- Brasil. Decreto nº 84.198. Novembro de 1937. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-84198-13-novembro-1979-433668-norma-pe.html>>. Acesso em: 02 de out. de 2009.
- Brasil. Decreto nº 8534. Março de 1970. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2916408/dou-secao-1-30-03-1970-pg-21>>. Acesso em: 16 de nov. de 2010.
- Brasil. Decreto nº 66967. Agosto de 1970. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3035851/dou-secao-1-07-08-1970-pg-3>>. Acesso em: 16 de nov. de 2010.
- Carta de Veneza. Maio de 1964. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=236>>. Acesso em: 16 de nov. de 2010.
- Carvalho, K. (2010). "Lugar de memória e turismo cultural: Apontamentos teóricos para o planejamento urbano sustentável". *Revista de Cultura e Turismo*.
- Choay, F. (2001). *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: UNESP.

- Cerqueira, F. (2005). *Patrimônio cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável*. Professor do Departamento de História e Antropologia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas.
- Dias, R. e Machado, G. (2009). "Patrimônio Cultural e Turismo: Educação, Transformação e Desenvolvimento Local". *Revista Patrimônio: Lazer & Turismo*, v. 6, n. 8.
- Fonseca, M. C. (2005). O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; MinC-Iphan.
- Gazzóla, L. (2009). "Educação patrimonial: teoria e prática". In: Congresso Nacional de Educação, IX., 2009, Curitiba / PR. Anais Congresso Nacional de Educação. Curitiba / PR. pp. 1445-1457.
- Horta, M. L., Grunberg, E. e Monteiro, A. (1999). *Guia de educação patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial.
- Maltêz, C., Sobrinho, C. P., Bittencourt, D. L., Miranda, K. e Martins, L. (2010). Educação e patrimônio: o papel da escola na preservação e valorização do patrimônio. PUC Minas.
- Manzato, M. C. (2009). "Proteção ao Patrimônio Cultural Brasileiro: o tombamento e os critérios de reconhecimento dos valores culturais". Disponível em: < <http://www.pge.ac.gov.br/site/arquivos/bibliotecavirtual/teses/IBAPtesesPDF/Protecaoaopatrimonio.pdf> >. Acesso em: 19 de julho de 2009.
- Medeiros, M. e Surya, L. (2009). "A Importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio". ANPUH- XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza.
- Moraes, A. (2007). "A educação patrimonial nas escolas: aprendendo a resgatar o patrimônio cultural". Disponível em: < www.cereja.org.br >. Acesso em: 05 out. 2007.
- Oriá, R. (2001). "Memória e Ensino de História". In: Bittencourt, C. (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto.
- Sá, M. (2017) Entrevista Arquitetura e Patrimônio Cultural. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/entrevista_03.pdf
- Soares, A. L. (org.). (2003). *Educação Patrimonial: Relatos e Experiências*. Santa Maria: UFSM.
- Souza, V. (2008). "Espichar e escorar: Modernização e preservação na Terra do Bode (Batalha-PI). O que fazer?" In: Congresso Internacional de História e Patrimônio Cultural. UFPI, Teresina, PI.
- Teixeira, C. A. (2008). *A Educação Patrimonial No Ensino de História*. Rio Grande: Biblos.
- Young, M. (2011). "Why educators must differentiate knowledge from experience". *Pacific Asian Education*, 22(1).

O trabalho pedagógico na *contramão* do capital

Vicente Cabrera Calheiros

Taise Tadielo Cezar

Liliana Soares Ferreira

Não creio que o meio educacional deva ser um espaço de consenso. Nos negócios humanos, quando todos se encontram de acordo alguma coisa deve estar errada. Na verdade, se há um meio que deva exprimir vivamente a pluralidade da vida, bem como a sua dinâmica de contradições em contraponto, este é o meio educacional. É fundamental que a horrível “paz de cemitério”, muitas vezes forjada pelas ditaduras, não encontre lugar entre aqueles que escolheram intransigentemente o caminho da liberdade, exato por acreditarem no projeto de uma educação transformadora possibilitada pela força de ideais democráticos. Todo consenso é uniformidade, e a uniformidade é a anti-revolução, a quebra do fluxo dialético básico da vida. (Prefácio de Régis de Moraes. In: *O brasileiro e seu corpo*. Educação e política do corpo. Medina, João Paulo Subira, 1987, p. 17).

Introdução

Este texto parte de reflexões e inquietações acerca do trabalho desenvolvido em âmbito escolar, tendo, como elemento central, a relação existente no movimento entre professores e o coletivo dos estudantes. Nossa intenção é a de problematizar estas relações, a partir de um estudo bibliográfico em aportes teóricos de cunho crítico. Sobre tais relações, estas, em um primeiro momento, podem parecer não serem permeadas por contradições, entretanto, ao se inserirem e constituírem parte integrante do ambi-

to escolar, sua forma resulta das tensões presentes no campo educacional –elementos que iremos discutir neste texto. Cabe salientar que as posições aqui presentes resultam de um esforço coletivo existente entre e a partir do que denominamos de "comunidade acadêmica"¹, o Kairós –Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação. Nesta comunidade, temos nos dedicado à realização de estudos – artigos em livros e periódicos, monografias, dissertações, teses e etc. - a fim de colaborar com a ampliação deste importante debate, pesquisando e sistematizando argumentos. Importante destacar nossa intenção de ampliação do debate entre os pares, a fim de estimular divergências para enriquecer a pluralidade argumentativa que encontramos a cada dia, frente, entre outros, aos incontáveis periódicos e livros. Assim como consta na epígrafe aqui presente, não pretendemos dar vazão à "terrível paz de cemitério", pelo contrário, acreditamos que é preciso aprofundar divergências – respeitosamente– para que possamos avançar, cada vez mais, na construção de um *Trabalho Pedagógico* em qualquer contexto social, ainda mais, em se tratando de contextos educacionais desafiantes.

Deste modo, iniciamos a discussão a fim de pontuar nosso entendimento deste trabalho que, ao ser alvo de distintas análises, possui variadas formas de ser compreendido e categorizado. A fim de não estender esta discussão ao limite deste estudo e, também, não fugir do que aqui nos propomos, pautamos apenas uma contraposição ao termo *trabalho docente* ao apresentarmos a categoria *Trabalho Pedagógico*. Na sequência destas considerações, discutimos a respeito deste trabalho –pedagógico- a partir de três elementos articuladores que proporcionam condições de sustentar nossas reflexões, entendendo-as como sendo, sempre, datadas historicamente, ou seja, transitórias. Portanto, o texto segue organizado em

¹ Ferreira (2017) no recente artigo publicado, sob o título de "Comunidade acadêmica: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico", apresenta uma sistematização conceitual sobre o que caracteriza por comunidade, como um movimento de "sair de si e ir ao encontro do outro" (Ferreira, 2017, p 106), entendendo que na comunidade acadêmica acontecem ricos "movimentos dialéticos do individual ao coletivo", objetivando um trabalho humanizado relacionado à produção do conhecimento e da práxis. Este é o sentido que atribuímos também ao termo interlocução.

tópicos inter-relacionados, iniciando pela abordagem teórica e metodológica que orienta o pensamento e a escrita.

Seguindo é apresentado no segundo subtítulo, o conceito que vêm sendo reiteradamente re-elaborado no movimento das interlocuções individuais e coletivas do Grupo Kairós. Para tanto, esta conceituação se faz necessária no texto, para que se possibilite um movimento dialético, na tentativa de responder articuladamente as três questões potencializadoras de nossa escrita: 1. A partir de uma perspectiva histórico-crítica sobre a atual realidade social, que elementos têm influenciado o que se produz na escola?; 2. Quais são os desafios mais significativos do Trabalho Pedagógico desenvolvido pelos professores na escola, compreendendo-a inserida no contexto capitalista? E, 3. Que características seriam necessárias para pensar a constituição de um Trabalho Pedagógico que seguisse na contramão do capitalismo? A partir deste processo, são ressaltados três aspectos chave para sistematização de nosso pensamento, os quais são apresentados no quarto subtítulo: “Articulando as três questões: Escola e Trabalho Pedagógico na *contramão* do capital”. Por fim, não esgotando os anseios teóricos que nos mobilizam no estudo do *Trabalho Pedagógico* realizado no tempo e espaço escolar na atualidade, estão expostos os pontos argumentativos aos quais chegamos. Nesse sentido, estando conscientes da falsa prerrogativa do “fim dos tempos” e de que ainda vivemos a não superação da atual ordem política e econômica capitalista, emergem outros pontos de partida para compreender as *múltiplas determinações*² que constituem o fenômeno estudado.

Abordagem teórica e metodológica

Ao analisarmos parte de um elemento presente no campo educacional e, de modo específico, em âmbito escolar, se faz necessário

² Sobre a questão das *determinações*, estas dizem respeito à categoria da *totalidade*, referente à perspectiva do método da dialética marxiana (relacionado a construção do pensamento de Karl Marx (1818-1883)). “A totalidade social como um complexo de múltiplas determinações, pressupõe um processo de isolamento ou abstração em que a determinação aparece como elemento essencial no movimento de apreensão da natureza constitutiva do ser. [...] Por sua vez é preciso estabelecer a parte do todo, para que este possa emergir como um todo concreto e não como uma coisa caótica”. (Santos Neto, 2013, p. 18-19)

uma breve consideração do momento histórico vivenciado a partir de uma perspectiva teórica e metodológica específica – a análise dialética. Esta que tem provocado estudos e debates, na intenção de constituí-lo como uma orientação nos processos de pesquisas do Grupo Kairós.

Considerando as leituras da obra marxiana, nas sucessivas aproximações com a mesma, é suscitada a compreensão da história da sociedade, a qual é construída nos movimentos da entre seres humanos. A crítica decorrente de tal compreensão é que esta história se revela contraditoriamente alinhada ao próprio desenvolvimento histórico do capital, este entendido como “[...] a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo” (Marx, 2008, p. 267). Como explicativa à este argumento se retoma a passagem expressa por Marx (2008) na obra *“Contribuição à crítica da economia política”*:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimentos de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o modo de vida social, política e intelectual (Marx, 2008, p. 47).

O fragmento marxiano acima exposto, provoca pensar sobre o processo dialético imanente entre os seres humanos, consigo mesmo, uns com os outros e com outros elementos da natureza. Obviamente, sobre esta questão existem vários aspectos que podem ser melhor explorados, demandando de aprofundamento teórico e metodológico. Todavia, a intenção é a de destacar a relação do movimento do qual a educação faz parte na totalidade histórica da sociedade, que tem o capitalismo como a forma de realização social e produtiva do capital³. Deste modo, percebemos que são di-

³ Na obra *“A crise estrutural do capital”* (Mészáros, 2005), Antunes (2005) autor da introdução do livro, em nota, apresenta a seguinte explicativa de que o fenômeno do

versas as demandas para possíveis estudos *na e sobre* a educação no contexto atual, uma vez que a realidade concreta cotidianamente apresenta problemas históricos correlacionados ao capital, decorrentes das contradições que envolvem as relações e forças de produção na sociedade⁴.

Tem-se observado, tanto nos discursos midiáticos, quanto do campo acadêmico, certa recorrência à terminologia “*crise da educação*” para se reportar às questões relativas à escola. No entanto, faz-se necessário na pesquisa em educação ir além do que apresentam os discursos, sejam eles proferidos oralmente ou escritos, superando os reducionismos e pragmatismos dos “jogos de linguagem” (Saviani e Duarte, 2012). É premente pensar sobre os movimentos contraditórios que se processam na historicidade da constituição humana na sociedade, considerando a educação e o trabalho como elementos centrais para tais compreensões, uma vez que “O ser humano é antes de tudo um ser vivo e a sociedade só pode existir em permanente intercâmbio com a natureza” (Duarte, 2012, p. 37).⁵

Outra autora que se refere a esta questão é Ferreira (2017), relacionando-se à crise educacional, na compreensão desta como

capital precede ao capitalismo e sucede as sociedades *pós-capitalistas*: “Assim como existia *capital* antes da generalização do capitalismo [...] as formas recentes de sociometabolismo permitem constatar a continuidade do capital mesmo *após* o capitalismo, por meio da constituição daquilo que Mészáros denomina como “sistema de capital pós capitalista”[...] esses países *pós-capitalistas* não conseguiram romper com o sistema de sociometabolismo do capital e a identificação conceitual entre capital e capitalismo fez com que, segundo o autor, *todas* as experiências revolucionárias vivenciadas no século XX se mostrassem incapacitadas para superar o sistema de sociometabolismo do capital (o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho)”.

⁴ “Em uma certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou o que não é mais sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. [...] Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomariam jamais o seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade.” (Marx, 2008, p.47 - 48)

⁵ A gênese desta afirmativa feita por Duarte (2012), parece estar em acordo com a concepção marxiana de que “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser que social que determina a sua consciência” (MARX, 2012, p. 47)

uma “crise de sentidos e, em meio a ela, os professores afastam-se paulatinamente do que produzem” (2017, p.35), ou seja, parece haver um distanciamento, um descolamento do que os professores realizam, do caráter do trabalho como autoprodução humana. Duarte (2012)⁶, contribui com este argumento, avançando a partir de um viés materialista-histórico, recuperando em seu texto o sentido ontológico da educação, e nesta compreensão destaca que a análise do desenvolvimento da humanidade é movimento contraditório, heterogêneo, constituído nas relações sociais concretas de dominação, portanto reais. Todavia, é preciso empreender esforço em compreender no que consiste tal “crise”, de modo articulado a uma análise das condições em que a escola se produz, se constitui historicamente, considerando o contexto capitalista em que está imersa. As relações que se estabelecem e o que se produz a partir dessas relações nos tempos e espaços da escola são a realidade na sua concretude e estão imersas em uma ampla totalidade política e econômica.

A sociedade, ao longo do desenvolvimento do processo histórico, foi se constituindo marcada por contradições, as quais estão engendradas no modo de produção capitalista, em que os seres humanos e seus processos de produção também sofrem as influências dos movimentos econômicos, políticos e culturais provocados pelos movimentos do capital (Wood, 2011).

Fato é o acirramento contínuo da precarização do trabalho, que tem afetado, pode-se dizer em todas as dimensões da vida humana existente nesta sociedade (Antunes, 2009). Na educação, também o trabalho dos professores e dos demais trabalhadores inseridos nas instituições de educação não estão a salvo deste processo, pois estes elementos historicamente se constituem a partir de avanços e retrocessos alinhados as forças e relações de produção capitalistas.

6 Referência ao capítulo “Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a Pedagogia Histórico-Crítica”, na obra “Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar”.

Outros autores também anunciam que no contexto político-educacional atual, encontra-se em estado de crise⁷ que interfere não somente no acesso dos sujeitos à educação, mas de modo contraditório engendra o próprio conteúdo da mesma. Nota-se que a produção do conhecimento está implicada também na ampliação da pós-graduação⁸, movimento este acirrado pelo atendimento a lógica produtivista, mercantilista. Tais características são inerentes ao sistema político e econômico ao qual estamos inevitavelmente submetidos (Jesus, Lacks e Araujo, 2014).

Entretanto, se forem consideradas as demandas sociais, diferenciadas nas necessidades humanas, oriundas do conjunto da classe trabalhadora, fica posto o desafio de superação desta atual ordem meramente (re)produtivista, no campo da produção do conhecimento em educação. Quando a educação está relacionada à ação concreta de “transformação dos indivíduos e da sociedade” (Jesus, Lacks e Araujo, 2014, p.293), se faz premente (re)elaborar o próprio *Trabalho Pedagógico* nas instituições de educação, expresso nas relações e seus processos de interlocução⁹, entendido como a dinâmica de construção do conhecimento. Deste modo, o trabalho pedagógico também se apresenta como uma tentativa de atribuição de sentidos ao trabalho realizado na escola. Feita estas breves considerações, acreditamos ter aberto espaço para expor nossa análise frente aos aspectos articuladores que já expostos na introdução deste texto.

É necessário ressaltar as considerações de Saviani (2004) ao destacar três pontos na constituição da reflexão filosófica. Con-

7 “No Brasil, a luta pela educação pública é, na realidade, a crise da instituição pública em meio a um processo violento de privatização e sujeição dos processos de produção a interesses meramente econômicos” (Jesus, Lacks e Araujo, 2014, p. 292).

8 “Paralelamente a esse crescimento, também têm ocorrido muitos problemas no processo de formação que não podem ser atribuídos à questão do acesso, mas à política de pós-graduação que prejudica o processo de produção do conhecimento” (Jesus, Lacks e Araujo, 2014, p. 294).

9 Tendo em vista os elementos linguagem e ação, entendendo os discursos como materialidade, compreende-se o termo interlocução, a partir de dimensões que partem do individual para o coletivo, sob um redimensionamento de sentidos por meio da interação em que se “transversalizam uma diversidade de interesses, *intensidades e direcionalidades* da interlocução, com isto se altera a condição de *ouvir e dialogar com os interlocutores*.” (Werle, 2012, p. 424).

forme o autor, nossa análise deve ser: 1. *Radical*; 2. *Rigorosa* e; 3. De *conjunto*. Nesta perspectiva, a radicalidade da reflexão filosófica se encontra no fato de que esta deve buscar a raiz da questão, até seus fundamentos, ou seja, que se opere uma reflexão em profundidade. Para garantir tal radicalidade, é necessário a constituição/apropriação de um método de análise, de modo a se proceder com rigor. “Por fim”, tal análise não deve examinar a situação de modo parcial, mas sim, em uma perspectiva de conjunto, relacionando o aspecto em questão com o conjunto de relações sociais¹⁰. Em outras palavras, em acordo com a perspectiva analítica marxiana, a ordem burguesa como formação histórico-social é uma totalidade complexa na qual a sua compreensão ideal¹¹ se dá pelo exame das mediações entre o conjunto destas totalidades de menor complexidade¹². Importante para a discussão aqui proposta, assim como, para justificar o *entre aspas* linhas acima, o alerta que segue:

A exposição sumária e isolada de cada um dos itens acima descritos não nos deve iludir. Não se trata de categorias auto-suficientes que se justapõem numa somatória suscetível de caracterizar, pelo efeito mágico de sua junção, a reflexão filosófica. A profundidade (radicalidade) é essencial à atitude filosófica do mesmo modo que a visão de conjunto. Ambas se relacionam dialeticamente por virtude da íntima conexão que mantêm com o mesmo movimento metodológico, cujo rigor (criticidade) garante ao mesmo tempo a radicalidade, a universalidade e a unidade da reflexão filosófica (Saviani, 2004, p. 17-18).

¹⁰ Frente os limites de um texto acadêmico, não há possibilidades de se contemplar “o conjunto das relações sociais”, entretanto, dando enfoque ao campo educacional, acreditamos na construção de uma análise que possibilita a incorporação de elementos que garantam uma reflexão em condições de realizar os apontamentos aqui presentes.

¹¹ Este termo faz referência à representação no pensamento.

¹² Importante ressaltar que, ao entender a sociedade burguesa como uma totalidade complexa, resultado da ação histórica dos seres humanos, não há como compreender todas as suas relações e seus respectivos nexos causais visto, entre outros, pelo fato da realidade ser um constante processo de vir-a-ser.

Destas considerações, entendemos que estes três elementos fazem parte de um único movimento de análise, sendo necessário o exame das mediações existentes entre os sujeitos produtores do trabalho pedagógico (professores, técnicos nas funções organizativa-administrativas das escolas, estudantes) e o conjunto das relações de produção capitalistas. Entretanto, entendendo os limites deste texto, faremos uma análise de pontos que julgamos mais importantes de serem expostos. De antemão, apontamos a existência de uma contradição no interior do trabalho pedagógico, visto haver a possibilidade deste ir na *contramão do capital*, do mesmo modo que estar alinhado a este. Elementos que serão discutidos nos próximos subtítulos.

Feitas as considerações acima, iniciaremos a análise a fim de pontuar nossa defesa da categoria Trabalho Pedagógico.

Breve retomada sobre a categoria trabalho pedagógico

Novamente se faz referência à parte da epígrafe que introduz este texto, visto nosso acordo de que o campo educacional não deva ser um espaço de consenso. Ao contrário, perspectivamos divergências. Assim como na realidade social encontramos contextos desafiadores – não existindo uma escola igual a outra - nossas análises também devem proceder no sentido de suscitar estes processos, suscitar estas diferenças, a fim de alcançar condições de a teoria responder/sanar as inquietações surgidas frente aos distintos espaços escolares. Deste modo, concordamos que a uniformidade é a quebra do fluxo dialético básico da vida. Por esta razão, apresentamos este tópico a fim de, divergindo, construir nossa compreensão a respeito do que entendemos por *Trabalho Pedagógico*.

Em linhas gerais, a categoria trabalho docente dá peso apenas para o professor, não divisando as relações que existem deste com os estudantes e demais sujeitos que produzem o trabalho na escola. Havendo mais de um sujeito envolvido no processo pedagógico, este termo nos parece não incorporar o trabalho dos estudantes (Freitas, 1989). Paulo Freire (2002, p. 25) auxilia neste ponto ao mencionar que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam,

não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Prossegue Freire ao expor sua compreensão de que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2002, p. 25). A respeito da expressão “prática pedagógica”, entendemos constituir-se certo pragmatismo, um saber fazer, vindo a negar a teoria. Neste caso, entendemos ser adequado a categorização *práxis pedagógica* pois, como exposto por Ferreira e Ribas (2014, p. 95), a prática, além de tensionar para uma negação da relação com a teoria, caindo em um pragmatismo, “[...] contribui para a produção capitalista, pois engendra valor à produção e cria mais-valia, produzindo mercadorias, consumindo o trabalho e evidenciando-o no valor de troca das mercadorias”.

A fim de realizar nossa defesa da categoria, concordamos com Frizzo (2012, p. 141) ao apontar que esse entendimento parte com a perspectiva ontológica e histórica do trabalho realizado pelos professores, estudantes, e demais sujeitos que compõem a equipe da escola, articulado à estrutura sócio-política, assim como aos processos pedagógicos desenvolvidos, “[...] objetivados pela concepção de educação e matriz formativa que estabelecem as bases de cada sistema escolar”. Fazemos esta opção por perceber que as denominações “trabalho docente” e “prática pedagógica” não possuem os elementos necessários para explicar e representar o trabalho realizado pelos professores.

Por fim, partilhamos da compreensão de Ferreira (2010, p. 01) ao afirmar que entende por trabalho pedagógico todo e qualquer trabalho cujas bases estejam “[...] de alguma forma, relacionadas à pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos”. Os estudos de Ferreira (2017) têm avançado sobre esta categoria em específico, a partir do estudo do trabalho dos professores nas escolas, entendendo este como a *práxis pedagógica*, portanto se refere a um trabalho específico, ou seja, o trabalho pedagógico enquanto *práxis pedagógica*. Conforme expõe Ferreira e Ribas (2014, p. 98) o trabalho pedagógico “[...] é uma *práxis*, uma ação singular, responsável e produtiva em relação ao conhecimento”. Tal ressalva é importante de ser feita para que se compreenda que o termo *práxis pedagógica*

(imbuída na transformação da realidade), não substitui o trabalho pedagógico sendo, neste caso, uma expressão deste.

Articulando as três questões: Escola e trabalho pedagógico na *contramão* do capital

Ao perguntarmos quais os elementos têm influenciado o que se produz na escola cabe, em primeiro lugar, inverter a ordem da pergunta: *o que a escola produz?* De modo breve, entendemos a escola como uma instituição social sendo, portanto, um espaço de disputa e, segundo Ferreira (2017, p. 126), ao estar imersa na sociedade capitalista é “[...] de se imaginar que seja palco de conflitos, ainda que, muitas vezes, sejam mascarados, naturalizados para evidenciar uma aparente harmonia no ambiente”. Pode-se argumentar nesse sentido que a escola é tempo/espaço para onde convergem e divergem interesses diversos e diferentes. Ora posto, trata-se do universo em que se processam relações entre seres humanos, em que se articulam conflituosamente em muitas situações os interesses dos estudantes, os interesses dos familiares, os interesses dos professores e demais trabalhadores e os interesses do capital.

Sem querer adentrar no vasto campo de debate existente a respeito do processo histórico de constituição/construção da escola no modo de produção capitalista, cabe apontar, conforme expõe Enguita (1989), cinco elementos centrais para que burguesia obtivesse êxito frente o objetivo de se tornar a classe hegemônica e do papel e importância dada à educação e escola. A importância em realizar a exposição deste movimento histórico se encontra no fato da compreensão de que as relações sociais, assim como, o conjunto das instituições sociais, respondem aos determinantes sociais resultantes do desenvolvimento do processo histórico. Deste modo, constituem-se em constante processo de transformação.

Passando para a análise de Enguita (1989), considera, primeiramente, o fato de terem tirado dos camponeses e demais trabalhadores qualquer outra possibilidade de subsistência. Arrancando os camponeses do campo, levando à falência os ofícios tradicionais, introduzindo a maquinaria - frente o desenvolvimento da ciência de caráter técnico-instrumental - transformando-os em trabalhadores assalariados, entre outros. Em “segundo lugar”, de-

monstra o autor que a organização do trabalho é resultado de uma constante luta entre setores (indústria por indústria fábrica por fábrica, patrões e trabalhadores) nos quais os patrões podiam contar com o fiel auxílio do Estado (polícia, justiça, etc.). No terceiro momento, foi realizado uma “revolução cultural”, jogando o antigo respeito ao trabalho pessoal para o fetichismo da maquinaria. A satisfação das necessidades foi tomada pelo bem-estar frente o consumo desenfreado.

Essas “novas” relações sociais não foram aceitas pelo conjunto da sociedade civil de forma passiva e sem conflitos. Deste modo, como quarto ponto apresentado por Enguita, manifesta ter havido a construção de uma forte política repressiva voltada aos que apresentavam resistências frente tais relações. Em quinto lugar, afirma que foi preciso “assegurar os mecanismos institucionais para que cada novo indivíduo pudesse inserir-se nas novas relações de produção de forma não conflitiva” (Enguita, 1989, p. 29-30). Para tanto, apropriaram-se da escola, a reinventaram, deram-lhe uma nova roupagem, “novos” objetivos. Construíram escolas onde não havia, reformando as que já existiam. Para que seus interesses fossem concretizados, jogaram para seu interior, muitas vezes a força, toda a população infantil.

Reforçando o movimento apresentado, conforme o autor anteriormente citado, Saviani (2011) converge para a explicação da origem da escola na sociedade moderna, burguesa. Neste processo a predominância “da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência da generalização da escola” (Saviani, 2011, p. 3). Nestes termos, entende-se que é a instituição escolar que possibilita o acesso à cultura erudita, de modo sistematizado. Ainda, considerando outro texto deste autor, pode-se afirmar que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, ou seja, o saber científico, letrado, a fim de produzir ricas determinações nos indivíduos singulares. A respeito do objetivo da educação, afirma ser o reconhecimento dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos, de um lado e, de outro lado, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Deste modo, compreen-

de que o trabalho educativo consiste em produzir, “direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 13). Compreendemos destas considerações expostas que, ao objetivar produzir nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos, os indivíduos irão se enriquecer de determinações produzidas pelo conjunto da humanidade ao longo de processo de desenvolvimento histórico e social.

Ferreira (2017, p. 39), considerando a respeito do trabalho pedagógico, compreende ter como objetivo a produção do conhecimento, sendo uma questão em que possui acordo com a exposição de Saviani exposta acima. Nas palavras da autora:

[...] a produção do conhecimento não é a invenção do conhecimento, porque este, dada as condições tecnológicas e de informação na contemporaneidade, acumula-se, expande-se e socializa-se muito rapidamente. Entretanto, na aula, quando não se conhece algo e, por algum processo de por falta desejante, passa-se a conhecer, é produzido conhecimento. Portanto, produzir no sentido de apropriar-se, de passar a conhecer o que não era conhecido (Ferreira, 2017).

Ao socializar o saber sistematizado, ao conhecer o desconhecido, por meio do trabalho pedagógico, acontece a produção do conhecimento pelos sujeitos, deste modo se tem a *aula* como a síntese do trabalho pedagógico (Ferreira, 2017). Seguindo na análise, a autora argumenta em sua compreensão que esta produção é consequência do trabalho pedagógico e que está “[...] inserida nas opções pela interação, pela crença nos estudantes como sujeitos e, como tal, trazem consigo saberes que, no coletivo, precisam ser objeto de estudo para, daí evoluir para os saberes científicos” (Ferreira, 2017, p. 40).

Posto o desafio de refletir inicialmente, a partir da questão sobre “*O que se produz na escola?*”, considerando as relações entre sujeitos humanos em torno da produção do conhecimento, agora se propõe a retomada da primeira pergunta, a qual move a produção do pensamento e da escrita deste texto, considerando a esco-

la, portanto como uma instituição social: “A *partir de uma perspectiva histórico-crítica sobre a atual realidade social, que elementos tem influenciado o que se produz na escola?*”

Como já exposto anteriormente o contexto de *crise* tem movido a sociedade nos seus mais diversos aspectos, de modo contraditório. Haja visto o modo como os ideais hegemônicos (na sua relação com os ideais contra-hegemônicos) têm engendrado as relações e forças de produção da humanidade, forjando a dinâmica entre educação e trabalho, por meio também das políticas públicas, a favor de um projeto de sociedade alinhado aos interesses do capital, o qual tem historicamente na acumulação e exploração seus princípios reprodutivos. Neves (2005), na obra “*A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*”, a partir de amplo estudo coletivo sobre “[...] a ampliação do Estado brasileiro a partir dos anos 1980” (Neves, 2015, p. 15), apresenta relevante crítica sobre o modo como a lógica neoliberal vem sendo consolidada na sociedade brasileira, não só na perspectiva dominante, mas como também dirigente. Neste movimento, contemporaneamente vem se construindo estratégias de consenso e conciliação para a classe trabalhadora, “[...] sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional. (Neves, 2005, p. 15).

É interessante, pensar nesse sentido, os modos como estes aspectos se convertem também em conteúdo da educação escolar, destacando os discursos que têm impregnado o pensamento e a prática educacional (teoria e prática) no que se refere à *democracia, cidadania, ética e participação*. É possível considerar que os sentidos desses termos podem variar de acordo com a lógica social, política e econômica a que correspondem. Ou seja, o poder hegemônico dominante e dirigente, tem constituindo um “Estado educador” (Neves, 2005) ditando o tipo de *democracia, cidadania, ética e participação* dos sujeitos na sociedade. Portanto, o Estado, alinhado ao sistema político e econômico capitalista, tem sido um elemento fortemente influenciador do que se produz na escola, influenciando também nas formas de dominação da classe que vive do trabalho (Antunes, 2009).

Sob este contexto são diversos os desafios relacionados ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores na escola, compreendendo-a de modo inserido no contexto capitalista (segunda pergunta provocadora do estudo). Frente às inúmeras complexidades relacionadas a esta condição, é importante considerar a necessidade de os professores compreenderem-se como os próprios sujeitos de todo este processo na história. Sujeitos que possuem, hipoteticamente, o poder e a centralidade pedagógica na educação, ora são realizadores do trabalho em educação. Assim, se apresenta, nos limites deste texto, o desafio destes sujeitos se reconhecerem no próprio trabalho, a partir da compreensão da realidade concreta em que vivem e se relacionam os seres humanos, assumindo de modo consciente o trabalho pedagógico na escola de maneira não alienante¹³, mas sim relacionado à formação humana e a construção do conhecimento científico transformador da/na sociedade.

Ao propor esta discussão, é recorrente o pensamento de que não se tem no momento condições temporais e epistemológicas suficientes para alcançar o conjunto de mediações existentes, ou seja, frente à complexidade presente na questão em análise, estamos tratando daquilo que julgamos como central, sob um movimento de sistematização do conhecimento acerca do tema, na sua possível inesgotabilidade. Por conseguinte, considerando os apontamentos anteriores, se propõe refletir sobre características necessárias para a constituição de um trabalho pedagógico que siga na *contramão* do capital.

Há um pensamento atribuído a Sêneca¹⁴: “Nenhum vento sopra a favor de quem não sabe para onde ir”. Frente a tal reflexão, apontamos que, como primeiro elemento articulador de um trabal-

¹³ Entendemos que o conjunto dos estudantes é alienado de parte do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades sociais, ao invés de trabalhar pela sua superação. Deste modo, encontra-se a importância na construção de um Trabalho Pedagógico na *contramão do capital*, a fim de auxiliar na realização de um ato educativo que produza nos indivíduos singulares, a humanidade produzida historicamente. Maiores informações a respeito, ver Savini (2013).

¹⁴ Sêneca (04 a.C. - 65) foi um importante filósofo, escritor, mestre da arte da retórica, membro do senado, questor e magistrado da justiça criminal, durante o Império Ro-

ho que siga na contramão do capital, é o de cada professor ter definido seu projeto político-pedagógico de acordo com uma perspectiva sócio-política, a fim de que tal definição oriente seu trabalho pedagógico – no conjunto da escola e, centralmente, no tempo e espaço da aula. Outro elemento primeiro é o de compreender qual o projeto de educação (im)posto no capitalismo¹⁵ sendo, um projeto que perspectiva o aprofundamento de uma educação técnica-instrumental. Ao realizar esta definição, a relação que estabelece com o conjunto dos estudantes, a forma como trabalha os conteúdos selecionados (científica e metodologicamente), assim como, os valores e a lógica que desenvolve, construirá relações de ruptura, a partir de estratégias de elaborações críticas radicais ao capital, desde sua origem à suas formas de (re)produção.

Nesta linha de raciocínio, Soares afirma que:

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (Soares, 1998, p.40)

Tais provocações são de extrema pertinência, pois servem como orientação política e social para constituição de um trabalho no tempo e espaço escolar. Considerando teóricos críticos da atual realidade, se percebe que a sociedade vive tempos nebulosos, considerando os obscurantismos propagados pelo universo ideológico do pensamento neoliberal articulados aos discursos pós-modernos (Duarte, 2011). Diante deste pressuposto, se faz premente romper com tal obscurantismo, ou seja, implica romper com preconceitos e mistificações sobre qualquer projeto societário, uma vez que neste movimento estão implícitas concepções de mundo, de conhecimento, de relações e forças de produção. Reconhecer na perspectiva histórico-crítica da pedagogia, uma possibilidade de compreen-

mano. Acesso dia 10 de setembro de 2017. Fonte: <https://www.pensador.com/autor/seneca/8/>.

¹⁵ Questão que não será aprofundada neste texto.

são e transformação da realidade, como construção humana, histórica, produzida pela via do trabalho humano, a qual deve ser realizada na intenção e na ação de superar a lógica burguesa, capitalista.

Sob esta lógica percebe-se historicamente o acirramento das contradições na sociedade. Contudo é um desafio que os sujeitos produtores do trabalho pedagógico (os professores) tenham a compreensão deste processo, considerando que:

A contradição que perpassa toda sociedade capitalista contemporânea e que se faz presente também no campo da educação escolar é a contradição entre o desenvolvimento cada vez mais socializado das forças produtivas e a apropriação privada tanto dos meios de produção como dos produtos dessa produção. (Duarte, 2011, p. 05)

A contradição é premente para a realização de um trabalho pedagógico que vá na *contramão* do capital, a partir da construção do entendimento consciente das contradições de todas as ordens (política, social, econômica e etc.), entendendo estas como energia motriz da sociedade capitalista. Para tanto, a teoria educacional crítica precisa ser recapitulada, ou seja, a Pedagogia como ciência da educação precisa consolidar-se como uma ciência da práxis pedagógica, logo como o fundamento epistemológico do *Trabalho Pedagógico*. Nesse sentido, McLaren *et al.* (2002) sugere a realização da “contrapráxis para o capital”, a qual deve envolver os próprios trabalhadores na condição de “[...] luta sobre a produção de significado” (McLaren *et al.*, 2002, p. 93) sob as relações no tempo/espaço da instituição escolar, legitimados como uma arena, sendo o *Trabalho Pedagógico* a possibilidade coletiva de transformação social dos sujeitos e radical da sociedade.

Considerações finais provisórias: pensando pontos de partida

Ao chegarmos ao final deste texto, acreditamos ter aprofundado nosso entendimento da transitoriedade de nossa compreensão e que, também, este *final* é na realidade o início de um novo processo. A cada nova aproximação, após a realização de um processo de

análise, saturando o objeto específico de novas determinações, se alcança um novo patamar de compreensão. Portanto, concordamos com Engels (1982, p. 195) quando afirma que “[...] não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos”.

Entretanto, é preciso que o professor tenha presente elementos que balizem, seu trabalho pedagógico, ou seja, para que oriente sua intervenção de acordo com um projeto maior de mundo, de sociedade e de ser humano. Entendemos que, deste modo, encontra-se condições de criticar e provocar mudanças neste processo em constante transformação que é a sociedade regida por relações capitalistas.

Em se tratando de contexto educacionais desafiadores, a constituição deste “horizonte educativo”, pautado nas questões da luta de classes, é de fundamental importância para que seja possível alcançar os objetivos eleitos, caso contrário, seguiremos apenas remando a favor da maré. Por fim cabe, mais uma vez, manifestar nossa intenção provocar e de construir divergências, perspectivando o enriquecimento do debate entre o conjunto dos pares na literatura para que, entre nós, não paire a “terrível paz de cemitério”.

Referências

- Antunes, R. (2005). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 7.º reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Duarte, N. (2011). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5. ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados.
- Engels, F. (1982). Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: Marx, K. e Engels, F. *Obras escolhidas*. v. 2. São Paulo: Alfa-ômega.
- Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreira, L. S. e Ribas, J.F.M. (2014). “Trabalho dos professores na escola como práxis pedagógica”. *Movimento* (Porto Alegre. Online), v. 20, pp. 125-143.
- Ferreira, L. S. (2017). *Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos*. Curitiba: CRV.
- Freitas, L. C. (1989). “A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização”. In: Encontro Nacional de Didática e Ensino, 5. Belo Horizonte.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Frizzo, G. F. (2012). *A organização do trabalho pedagógico na escola capitalista*. Porto Alegre: UFRGS. (Tese de Doutorado).
- Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular.
- McLaren, P. (2002). *Pedagogia revolucionária na globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- Medina, J. P. (1987). O brasileiro e seu corpo. Educação e política do corpo. Papirus.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo 2009.
- Santos Neto, A. B. (2013). *Trabalho e tempo de trabalho na perspectiva marxiana*. São Paulo: Instituto Lukács.
- Saviani, D. (2004). "Filosofia na formação do educador". In: *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2004). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2004). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Soares, C. L. (1998). *Metodologia do ensino da Educação Física*. Cortez Editora.

El desafío docente en la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes

Norma Guadalupe Márquez Cabellos
Julio Cuevas Romo

La atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes

En nuestro país, la atención educativa para los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes inicia en 1982, con la estandarización de una prueba de inteligencia (escala de inteligencia para nivel escolar, wisc) para identificar a la población con capacidad intelectual muy superior; lo que permitió que muchas entidades de México comenzaran a atender a la población sobresaliente a través de la orientación y capacitación de los servicios de educación especial. Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, los servicios de educación especial se reorientan y dejan de atender a esta población en varias entidades federativas; centrando su atención en la discapacidad y el trastorno.

En las últimas dos décadas el tema de la atención a alumnos con altas capacidades ha cobrado gran atención por iniciativa de la sociedad civil y de las asociaciones de padres de familia ante la creciente demanda de dar una respuesta educativa a este segmento de la población. Por ello, ante la imprecisión de la intervención en las aulas regulares, o en su efecto la nula atención; el Programa Nacional de Educación 2001-2006 esbozó la meta de elabora-

ción de un modelo de atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes. A partir de 2002, el entonces ejecutivo federal licenciado Vicente Fox presentó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), que constituyó una respuesta del gobierno federal a las demandas y propuestas en materia educativa; en él se definieron las líneas de acción que permitieron consolidar la cultura de la inclusión educativa en el país estableciéndose la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes como una de las metas prioritarias. Fue hasta principios del año 2003, cuando la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, a través del PNFEEIE, planteó la elaboración de un modelo de atención educativa dirigida a alumnos con aptitudes sobresalientes y en respuesta a ésta, se puso en marcha el *Proyecto de investigación e innovación: una propuesta de intervención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes* durante los ciclos escolares 2004-2005 al 2006-2007, donde sólo participaron 13 entidades¹. El propósito general de este proyecto fue diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención educativa que contemplara las características de esta población pertenecientes a educación primaria, así como las particularidades del contexto escolar para favorecer el desarrollo integral de los alumnos. Como resultado de las experiencias obtenidas en este proyecto, en junio de 2007 se dio a conocer la propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, dirigida a educación primaria; lo que implicó generalizar la estrategia de atención a la población sobresaliente a partir del ciclo escolar 2007-2008; años más tarde se implementaron acciones para atender a la población de educación preescolar y educación secundaria.

Actualmente, a través de esta propuesta de intervención se ha proporcionado una herramienta para que las escuelas de educación básica conjuntamente con el personal de educación especial intervengan psicopedagógicamente con la población sobresaliente enriqueciendo su contexto escolar, áulico y extracurricular. Sin

¹ Campeche, Coahuila, Colima, Chiapas, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Nayarit, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Yucatán.

embargo, este proceso de atención pierde su sentido cuando el personal docente de educación básica y educación especial carecen de herramientas técnico-metodológicas para dar una respuesta educativa de calidad ante las necesidades educativas específicas de esta población; lo que se convierte en un desafío para la práctica pedagógica; porque existe la errónea concepción que no requieren de una atención específica por la capacidad cognitiva que presentan.

En los últimos años la educación de la población sobresaliente ha tenido un dinamismo considerable en nuestro país, lo que ha permitido la construcción de un marco jurídico y normativo. La intervención educativa está fundamentada en el Artículo 41 de la Ley General de Educación, el cual fue analizado por la Cámara de Senadores y Diputados el 22 de junio de 2009, quedando aprobado de la siguiente manera:

[...] Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos [...]. (Diario Oficial de la Federación, 2009).

No cabe duda que la política educativa y las legislaciones han favorecido que se revalore a los alumnos sobresalientes, y se han constituido como el centro de presión para que las escuelas y las prácticas pedagógicas cambien. Sin embargo, tener a un alumno con aptitudes sobresalientes en la escuela implica vivir contextos desafiantes e imprecisos. Desafiantes porque la innovación, la curiosidad, las necesidades específicas, así como la amplitud de intereses hacen variar la dinámica del aula; demandando a profesores con habilidad para diversificar la enseñanza y con actitud proactiva para plantear retos cognitivos. E imprecisos, porque la práctica pedagógica –en su gran mayoría– está encaminada a la in-

intervención de grupos homogéneos; generando en los alumnos conflicto, cuestionamientos, resistencia y en muchas ocasiones deserción escolar. Entonces ¿qué sentido tiene la legislación que fundamenta la intervención a esta población? Sin lugar a duda, es necesario generar cambios internos en los centros escolares donde prevalezca la colaboración de todos los actores de la educación; así como el reconocimiento al derecho de los alumnos a una educación de calidad, con equidad y pertinencia (Booth y Ainscow, 2015). De esta manera el alumno atendido en sus potencialidades se sentirá más seguro, confiado y comprenderá su papel en el ejercicio de la ciudadanía; y por ende representará un beneficio para él y para la sociedad en general.

¿Quién es el alumno con aptitudes sobresalientes?

Como ya lo referimos, existe la creencia que la población sobresaliente sobrevive y triunfa automáticamente, que sus capacidades y habilidades se manifiestan por sí mismas, por lo que no requieren de apoyos específicos ante cualquier dificultad o carencia que tengan. Ante esta confusión, es importante reflexionar ¿quién es el alumno con aptitudes sobresalientes? A nivel nacional e internacional no existe un consenso en términos y conceptos cuando nos referimos a la población que presenta altas capacidades, ya que algunos profesionales y expertos en este tema los consideran como sinónimo de superdotación, sobredotación, talentoso, etcétera. Por lo que resulta difícil la unanimidad en cuanto al concepto y terminología para distinguir a tales sujetos. En el ámbito educativo, ésta imprecisión ha generado varios problemas en torno a la detección, evaluación y la atención oportuna; por lo que resulta difícil especificar a qué población se hace referencia cuando se utiliza los diversos términos del lenguaje asociado a este fenómeno. Este problema se acentúa cuando los docentes de educación básica y de educación especial consideran que presentan las mismas características cognitivas, sociales y afectivas que los alumnos promedio.

En nuestro país el término aptitudes sobresalientes es adoptado por el sistema educativo mexicano. Durante el diseño de la Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alum-

nas con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006) se conceptualizó a los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes como:

[...] aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad (SEP, 2006, p. 59).

Desde esta perspectiva se ha definido que el alumno destaca de manera sobresaliente en un contexto educativo y social, manifestando sus aptitudes en algún campo del quehacer humano. Para exteriorizar esta aptitud existe un proceso de tránsito entre lo potencial y lo manifiesto, en el cual influye un contexto facilitador integrado por condiciones personales y las condiciones del contexto familiar, escolar y social (SEP, 2006). Pérez (2007) refiere que la población sobresaliente es un grupo heterogéneo, que no se puede definir por un conjunto de características sino por la combinación e interacción entre ellas.

Las investigaciones realizadas sostienen que algunos alumnos con aptitudes sobresalientes no se asocian con iguales porque sus intereses son diversos y su motivación está encausada en diferentes áreas, tales como la ciencia, el arte, la tecnología, o bien; suelen tener uno o varios amigos íntimos con los que se identifican plenamente por las habilidades y gustos similares. Ante los resultados de estas investigaciones nos preguntamos ¿qué diferencias cognitivas existen entre los alumnos con aptitudes sobresalientes y los no sobresalientes? En búsqueda de esta respuesta, encontramos en la literatura científica la discusión en relación a las cualidades, características y habilidades sobresalientes; lo cual representa un tema complejo por la postura teórica de quienes trabajan y estudian el tema a profundidad; lo que ha provocado una tarea difícil para definir con exactitud a la población sobresaliente.

Beltrán (2003) señala que las investigaciones sobre este tema han sufrido retraso debido a la falta de entendimiento entre

los propios investigadores, porque el interés ha estado centrado en la identificación de los alumnos con alta capacidad (en describir quiénes son); más que en la forma de funcionar su poderosa maquinaria mental, es decir, cómo piensan. El resultado de este atraso ha sido que la educación de los sobresalientes no ha adoptado los nuevos métodos y modelos del desarrollo cognitivo.

Por su parte, Domínguez (2003) describe que la diferencia que caracteriza a la población sobresaliente de la no sobresaliente está centrada en el razonamiento abstracto, la capacidad de procesar la información, generar posibilidades y de pensar símbolos y proposiciones que no tienen base concreta, lo cual le permite ensayar las funciones más elevadas del pensamiento. Pérez y Domínguez (2000) señalan que lo significativo está centrado en los siguientes rasgos: a) manifiestan una capacidad de abstracción porque es capaz de luchar por las ideas y no sólo por las cosas, b) rompen las categorías temporales del mundo real para asomarse a las alturas ilimitadas de lo posible, y c) tienen conciencia aguda de que hay posibilidades de mejorar la situación económica, social o política, de que se puede transformar la realidad, e incluso que puede mejorarse a sí mismo y a su familia. Como resultado de estos rasgos señalan (Pérez y Domínguez, 2000) que los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes ponen en juego los siguientes componentes ligados con la inteligencia:

- Percepción: enfatiza el papel del conocimiento para interpretar el mundo. Tiene la capacidad de reorganizar y replantearse las percepciones mostrando superioridad en los procesos de codificación, combinación y comparación selectiva.
- Memoria: desarrolla actividades mentales que introducen la información en la memoria, por ello tiene fácil y rápido acceso a la información relevante. Enfoca la situación del problema de forma cualitativamente diferente, usando estrategias eficaces y flexibles.
- Pensamiento formal: la manifestación está centrada en la inspección de los datos del problema, apreciar todo el conjunto de transformaciones que se llevan a cabo sobre

una situación y los efectos de una sobre otra, así como dominar el pensamiento post-formal.

- Creatividad: muestra originalidad del pensamiento, capacidad para pasar por alto los convencionalismos y procedimientos establecidos, sensibilidad hacia el detalle estético de las cosas, curiosidad y actividad especulativa en diferentes situaciones.
- El papel de la motivación en el aprendizaje: muestra iniciativa para alcanzar una meta que puede ser propuesta por el profesor o por el mismo.

Centrado en lo anterior, Pérez y Domínguez (2000) sostiene que el alumno con aptitudes sobresalientes es capaz de razonar sus propios pensamientos, de practicar la introspección; llevándolo a planificar sus tareas y estudiándolos antes de comenzar a realizarlos. Este ejercicio le permite mejorar las estrategias de estudio, la memoria y la capacidad de resolver problemas. Diferentes estudios (Rogers, 1983; Blumen y Cornejo, 2006; Beltrán, 1993; Benito, 1996) demuestran notables diferencias significativas entre la población sobresaliente y la no sobresaliente, no sólo en el nivel de logro de las acciones, sino también en el nivel de abstracción y percepción a muy temprana edad.

Como podemos identificar, cognitivamente son diferentes los alumnos con aptitudes sobresalientes de aquellos que no lo son; porque sus habilidades cognitivas son un rasgo esencial dado que los procesos que emplean regulan el análisis de la tarea y la dirección en la resolución de problemas. Por tanto, lo descrito hasta el momento nos lleva a deducir que estos alumnos aprenden de manera veloz que sus compañeros de grupo por su pensamiento abstracto a diferencia de los alumnos promedio.

Ante las características referidas de los alumnos con aptitudes sobresalientes ¿qué desafío le representa al docente de aula regular? Un conocimiento conceptual y conductual de la población sobresaliente, acompañado de elementos para la detección temprana, la evaluación y la intervención encaminada a satisfacer las necesidades educativas y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. De esta forma, se garantiza el principio de equidad educativa “no ofrecer lo mismo a todos los alumnos sino

ofrecerles lo que necesitan, de una manera diferenciada y en equilibrio para que cada uno de ellos alcance los niveles educativos que correspondan a sus potenciales de aprendizaje" (SEP, 2002, p. 22). Pero ¿qué compromiso debe asumir el docente de aula regular para la intervención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes? De ello, se discutirá a continuación.

La responsabilidad del docente en la atención a las aptitudes sobresalientes

A lo largo de nuestra historia laboral como docentes, nos hemos percatado de una realidad desfasada por los cambios categóricos de la sociedad y por una educación que se empeña en enseñar lo mismo y de la misma manera desde hace muchos años. Es evidente que ante un mundo globalizado la escuela y principalmente las prácticas pedagógicas puedan permanecer estáticas. Estamos seguros que los cambios demandan una transformación en el quehacer del docente para atender a la diversidad de la población estudiantil. El docente ha sido un personaje relevante e importante en cualquier contexto educativo; pues de él depende, en gran medida, el éxito en el proceso educativo. Ahora bien, ¿cuál es su responsabilidad del docente con este segmento de la población? Indudablemente los docentes deben contar con un conjunto de competencias del quehacer educativo. Algunos especialistas en el tema (SEP, 2006; Esquivias, 2010; Cabrera, 2011; Pomar *et al.*, 2006; Genovard *et al.*, 2010) refieren las siguientes competencias docentes:

- a. Conocimiento en torno a las concepciones, teorías y fundamentos de la población sobresaliente.
- b. Habilidad para diversificar la enseñanza con un sin fin de estrategias didácticas para satisfacer las necesidades educativas específicas de sus alumnos.
- c. Noción de la normatividad y legislación que sustenta y fundamenta la atención a la población sobresaliente.
- d. Comunicación efectiva con otros profesionales de la educación; específicamente con el personal de educación especial para la toma de decisiones en torno a la respuesta educativa.

- e. Trabajar cooperativamente al interior de su contexto educativo para enriquecer el proceso de aprendizaje del alumno con aptitudes sobresalientes.
- f. Dominar el curriculum de educación básica para identificar los aprendizajes claves que han de enriquecerse a través de los programas de intervención.
- g. Iniciativa de capacitación, actualización y/o autoformación en torno a las tendencias de intervención de la población sobresaliente.
- h. Diseñar mecanismos de evaluación que permitan recoger los aprendizajes alcanzados, retroalimentar al estudiante en su proceso y realizar ajustes en la práctica de acuerdo a sus particularidades.
- i. Creatividad para construir espacios de aprendizaje enriquecedores en los que genere un clima positivo de enseñanza y aprendizaje.
- j. Iniciativa para promover un clima en el aula que favorezca asumir retos cognitivos.
- k. Conocimiento de las necesidades académicas, sociales y emocionales de los alumnos con aptitudes sobresalientes.

Conejeros, Gómez y Donoso (2013), refieren que las competencia docente para atender a los alumnos con altas capacidades debe caracterizarse por tres dominios a) conocimientos y habilidades, b) estilo de enseñanza y manejo del grupo de clase y c) cualidades interpersonales.

Con lo descrito hasta el momento, identificamos que el papel del docente es trascendental. Para ser competente en la práctica pedagógica no se requiere un docente con aptitudes sobresalientes; pero sí un docente comprometido con la educación, con los alumnos, con los padres de familia, con la sociedad en general; y consigo mismo para poder educar de forma responsable y consciente; y de esta manera desarrollar al máximo las potencialidades y habilidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes. Indudablemente ante esta deducción surge la gran necesidad de formar docentes competentes para enseñar; por ende un “docente actualizado debe contar con diversas competencias que le permitan realizar su trabajo con eficiencia y calidad” (Esquivias, 2010, p. 272).

Durante la búsqueda de información respecto a ¿cuál es la responsabilidad del docente en la atención de las aptitudes sobresalientes? concluimos que carece de sentido buscar un conjunto de competencias docentes, o un perfil deseable totalmente garantizado; dado que el sentido de la educación inclusiva tiene una particularidad centrada en facilitar el aprendizaje de estos alumnos; asumiendo que sus procesos y recursos de aprendizaje pueden diferir ampliamente de los que siguen sus compañeros.

La intervención pedagógica de alumnos con aptitudes sobresalientes

En la actualidad son muchos los países que de una u otra manera ofrecen educación al alumno con aptitudes sobresalientes. A consecuencia del marco normativo y legal que sustenta la atención de la población sobresaliente se han diseñado propuestas educativas –a nivel nacional y mundial– encaminadas a ofrecer una gama de oportunidades que no están explícitas en los planes y programas de educación básica. La intervención educativa se ha diferenciado con los programas de aceleración, agrupamiento y enriquecimiento; pero ¿qué desafío implica para el docente intervenir con los alumnos con aptitudes sobresalientes? Antes de dar respuesta a esta interrogante explicaremos las características de estas vías de intervención.

La aceleración como estrategia de intervención permite avanzar a los estudiantes a través de un programa educativo a un ritmo acelerado que el usual, o a una edad menor a la típica. Turón, Peralta y Repàraz (1998) refieren que esta acción puede llevarse a cabo aplicando una o varias de las dieciocho diversas posibilidades de aceleración contempladas en el sistema educativo norteamericano, las cuales son: a) admisión temprana a la educación, b) avanzar un curso o más, c) avanzar una materia, d) admisión temprana, e) créditos por exámenes, f) clases combinadas, g) admisión temprana en la Universidad, h) reducción del tiempo, i) programas extra-curriculares, j) graduación temprana, k) progreso continuo, l) instrucción al propio ritmo, m) compactación del currículo, n) mentores, o) cursos concurrentes, p) ubicación avanza-

da, q) cursos por correspondencia y r) aceleración en la universidad.

Desde hace varias décadas diversos países han venido practicando la aceleración de los alumnos altamente sobresalientes, como una alternativa para dar respuesta a las necesidades y solicitud de los propios alumnos y sus familias; sin embargo, este modelo sigue siendo uno de los más cuestionados por la comunidad educativa y por los propios especialistas, no así por los padres de familia. Sin embargo, esta vía educativa ha sido objeto de debates y controversias, por la creencia de que los alumnos deben permanecer junto a sus iguales de edad cronológica, y por los supuestos daños emocionales y sociales que pueden producir en los alumnos.

En nuestro país, fue necesario diseñar los *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica* (SEP, 2011), porque se realizaban promociones anticipadas por iniciativas de algunos padres de familia ante la falta de lineamientos normativos; quienes se veían en la necesidad de gestionar con instituciones el ingreso de sus hijos para satisfacer sus necesidades académicas. Cabe mencionar que fueron acciones no reguladas ni supervisadas por la Secretaría de Educación Pública. La estrategia de aceleración esta fundamentada en el acuerdo número 648 publicado por la SEP en el año 2012, el cual establece en su artículo 17 que:

[...] Los alumnos que cumplan con los requisitos establecidos en la normativa aplicable para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes, podrán ser admitidos a la educación primaria o secundaria a una edad más temprana de la establecida o bien, omitir el grado escolar inmediato que les corresponda, en el mismo nivel educativo.

Sin duda, estos lineamientos normativos definen el proceso sistemático y preciso de acreditación y promoción anticipada para los alumnos con aptitudes sobresalientes que por sus características cognitivas requieren de abordajes académicos avanzados; de esta forma se garantiza el desarrollo de su potencial y su estabilidad emocional; truncando a la vez la deserción escolar.

Por su parte, la propuesta de agrupamiento consiste en agrupar a los alumnos que presentan características cognitivas similares para que aprendan unos de otros, con la finalidad de que puedan crear conciencia de sus aptitudes y sean capaces de utilizarlas en beneficio de la sociedad (De Zubiría, 2005). Esta intervención puede hacerse de forma parcial, en aulas especiales, o de forma total en centros educativos; buscando crear condiciones óptimas para garantizar el desarrollo cognitivo, psicosocial y práctico para los niños y adolescentes con capacidades excepcionales o talentos.

En nuestro país, específicamente en el estado de Colima se implementó la estrategia de agrupamiento con alumnos de educación secundaria potencialmente sobresalientes en el área intelectual. El proyecto “Atención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos de educación secundaria” fue aprobado por el Ejecutivo del Estado el 4 de septiembre del 2009, concretándose físicamente en la Escuela Secundaria Estatal N° 12 el 9 de noviembre de 2009 (Secretaría de Educación del estado de Colima, 2010). El proyecto surge para construir un modelo de atención integral centrado en el desarrollo de las capacidades naturales de la población sobresaliente. En este ambiente escolar, los alumnos tienen la posibilidad de continuar su formación en un espacio escolar enriquecido y variado en su oferta educativa centrada en las artes, deportes e idiomas; priorizando y potencializando la extensión del curriculum de educación secundaria.

Finalmente en los programas de enriquecimiento los alumnos permanecen en sus escuelas regulares, recibiendo un apoyo y orientación especial en aquellos campos de manifestación de las aptitudes sobresalientes. Por lo tanto, su enfoque radica en que según las aptitudes e intereses de los alumnos ingresan a programas diferentes, lo que permite fortalecer sus capacidades porque el modelo educativo regular tiende a homogeneizar el trabajo escolar para todos los estudiantes (De Zubiría, 2005). Con la revisión de la literatura, se identifica una gran variedad de programas de intervención con enfoque de enriquecimiento por la aceptación que se tiene hoy en día en los países con cierta sensibilidad y cultura en la atención a la población sobresaliente. Tomando en cuenta la

situación económica, educativa, social y política de muchos países, la propuesta de intervención más apropiada son las enfocadas a la modalidad de enriquecimiento porque se apega a los principios de una educación inclusiva donde las experiencias de aprendizaje son estimulantes para todos los alumnos. Por estas razones, nuestro país no es la excepción e implementa esta estrategia en las aulas regulares bajo las orientaciones de la Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006), centrando su atención en el enriquecimiento de tres contextos: áulico, escolar y extracurricular.

El sistema educativo de nuestro país pone en práctica las tres propuestas de intervención antes mencionadas con los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes en las escuelas de educación básica; sin embargo la variedad de prácticas pedagógicas, las imprecisiones en la implementación del plan de estudios de educación básica, la falta de recursos y/o apoyos específicos, la capacitación y/o actualización de los docentes, así como la identificación de las necesidades específicas y la condición de los alumnos; han sido barreras para que sea una realidad en las escuelas; por tanto aún falta un largo camino por recorrer.

Cada una de estas áreas de oportunidad en la atención de la población sobresaliente es un desafío que el docente de aula regular debe asumir para eliminar las barreras de aprendizaje y participación bajo el enfoque de la educación inclusiva; lo cual no es ni más ni menos que reconocer las diferencias entre la población que se atiende. Por tanto, supone en definitiva, pensar en una propuesta educativa para todos, que hace suya la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para ninguna persona. Bajo esta perspectiva, la atención de este segmento de la población supone una mejora integral de la escuela, porque implica planificar la vía educativa que responda a la heterogeneidad de intereses, habilidades, capacidades y procesos de aprendizaje.

Es lamentable observar nuestra realidad; ya que la escuela como modelo único y tradicionalista dificulta la atención a la diversidad, porque los propósitos y los aprendizajes esperados del currículo básico y, específicamente las prácticas educativas de los docentes no consideran las características y particularidades de la

población que atiende. Es importante reflexionar que la mejor respuesta educativa es ofertarla desde el espacio del aula, pues es la “unidad básica de atención en la cual debe desarrollarse el currículo para todos los alumnos” (Garrido y Arnaiz, 1999, p. 169). Desde esta perspectiva, el principio fundamental de la escuela inclusiva es la atención a la diversidad y la promoción de aprendizajes donde se respeten ritmos, estilos, intereses y desarrollen habilidades y competencias en todos sus alumnos (SEP, 2006). Bajo este precepto, los alumnos con aptitudes sobresalientes tienen derecho a recibir una educación fundamentada en los siguientes principios (Benavides *et al.*, 2004; SEP, 2006):

- a. *Respeto a las diferencias*: poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para que desarrolle al máximo sus potencialidades y tenga una mejor calidad de vida.
- b. *Participación ciudadana*: medio para que la sociedad reconozcan la participación activa de las personas superdotadas en la elaboración y puesta en marcha de programas educativos.
- c. *Educabilidad*: alcance de la educación a todo ser humano independientemente de las características que presente.
- d. *Escuela para todos*: recibir una educación de calidad través de un currículo flexible que responda a las diferentes necesidades educativas.
- e. *Derechos humanos e igualdad de oportunidades*: derecho a ser considerado como persona, tener la misma igualdad de oportunidades para acceder a aprendizajes significativos independientemente de su condición personal, social o cultural.
- f. *Equidad en la participación social*: oportunidad de acceso en cada uno de los ámbitos sociales.
- g. *Valoración y celebración de la diversidad*: oportunidad de ofrecer experiencias que permitan que los alumnos perciban la diversidad como un valor humano.

Estos principios fundamentan la atención a la población sobresaliente y permiten crear las condiciones para alcanzar la meta de satisfacer no solo sus necesidades educativas específicas sino el

desarrollo del potencial cognitivo. Suponemos que el primer paso para apropiarse de ellos radica en reconocer que es una población que necesita desarrollar sus potencialidades en un contexto escolar y áulico normalizador, con sus compañeros de edad; bajo la perspectiva de una educación inclusiva.

Estrategias de intervención

A lo largo del documento nos hemos cuestionado los desafíos que enfrenta el docente en la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes, por tanto ¿qué estrategias de intervención debe implementar en su aula regular? Sin dudarlo, ante la diversidad de la población en un aula se hace imprescindible desarrollar la capacidad de un trabajo autónomo o aprendizaje autorregulado, ofreciendo instrumentos que le permitan al alumno sobresaliente asumir paulatinamente la responsabilidad y el control de su propio aprendizaje, desarrollando la curiosidad natural y el pensamiento creativo, el juicio crítico y la autocrítica.

Tomlinson (2003, 2005) presenta planteamientos y estrategias didácticas para trabajar con alumnos de diferentes niveles de aprendizaje y diferentes aptitudes e intereses que permiten desarrollar la capacidad cognitiva en la población sobresaliente. Las estrategias son las siguientes:

- a. *Aprendizaje basado en la resolución de problemas*: permite al alumno tener un papel activo en la resolución de dificultades. Ofrece la oportunidad de buscar información adicional a la proporcionada por el docente, definir el conflicto, localizar recursos útiles y tomar decisiones sobre las posibles soluciones.
- b. *Investigación*: centrada en los intereses del alumno para profundizar en algún tema relacionado con lo que se ha estudiado en clase. El rol del docente consiste en guiar al alumno para planificar la investigación, llevarla a cabo, presentar conclusiones y a evaluar los resultados.
- c. *Estudio independiente*: proporciona a los alumnos estrategias que les permita sistematizar la información, desarrollar la curiosidad, organizar el tiempo, plantearse

objetivos y a valorar los progresos en función de los planes trazados.

- d. *Instrucción compleja*: permite al alumno desarrollar su capacidad intelectual al generar ideas, plantear interrogantes, representar conceptos simbólicamente, formular hipótesis o realizar planificaciones complicadas
- e. *Actividades escalonadas*: ofrece al alumno concentrar su atención en los principios esenciales de un tema, pero en diferentes niveles de complejidad, abstracción, así como con distintos grados de apertura

Esta diversidad de estrategias didácticas permite propiciar el aprendizaje autónomo de los alumnos con aptitudes sobresalientes, por la oportunidad de búsqueda, análisis, selección, decodificación e interpretación de información. Calero, García y Gómez (2007) señalan que el aprendizaje y el razonamiento no son dos entidades distintas e independientes. Por el contrario, si los alumnos razonan al aprender; aprenden a razonar y aprenden lo que necesitan saber de un modo mucho más eficaz

Reflexión final

La escuela es un espacio propicio donde se generan experiencias que llevan a los estudiantes al desarrollo de sus potencialidades y a la consolidación de competencias específicas acorde a su edad. Por ende, las aulas son escenarios donde se deben generar cambios en la estructura cognoscitiva implicando pensar, reflexionar y autoregular el aprendizaje. El docente como agente de cambio se ve comprometido a capacitarse y actualizarse en la atención a la diversidad, por ello es de gran relevancia que los docentes tengan una positiva disposición para generar y plantear retos cognitivos que les impliquen a los alumnos indagar, deducir, buscar y dar solución a lo planteado.

Un estudiante con altas capacidades que no recibe una educación sistemática que estimule su potencial terminará por no desarrollarlo. De esta manera, las habilidades naturales superiores al promedio pueden mantenerse en el nivel de potencial y no traducirse nunca en talento (Gagné, 2010). Los alumnos con aptitudes sobresalientes requieren de un docente que los acompañe en la

búsqueda de respuestas; pero también un docente interesado por conocerlos y apoyarlos de manera genuina. Finalmente concluimos que el reto es grande, pero es posible que si realizamos cambios positivos en la acción docente, algún día podamos considerar que en nuestro país la intervención de los alumnos con aptitudes sobresalientes ha dejado de ser una utopía para convertirse en una realidad.

Referencias bibliográficas

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (2003). "Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades". *Educación*, pp. 55-73.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E. y Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talentos en Iberoamérica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Benito, Y. (1996). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Blumen, S. y Cornejo, M. (2006). "Una mirada desde el Rorschach hacia la niñez con talento intelectual en riesgo". *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Vol. XXIV, 2, pp. 56-71
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España: Organización de Estados Iberoamericanos-FUHEM.
- Cabrera, P. (2011). "¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos". *Estudios pedagógicos*. Vol. XXXVII, No. 2, pp. 43-59
- Calero, D., García, B. y Gómez, T. (2007). El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa. España: Materiales para la orientación educativa.
- Conejeros, M., Gómez, M. y Donoso, E. (2013). "Perfil docente para alumnos con altas capacidades". *Revista internacional de investigación educativa*. 5(11), pp. 393-411.
- De Zubiria, J. (2005). *Inteligencias, talentos y educación. Lo que todos debemos saber*. Bogotá: Instituto Alberto Merani
- Dominguez, P. (2003). *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. Madrid: Dirección general de promoción educativa.
- Esquivias, M. (2010). "Compromiso docente ante el talento creativo en la educación superior". En: Valadez, D. y Valencia, S. *Desarrollo y educación del talento en adolescentes*. Universidad de Guadalajara, México: Editorial Universitaria.
- Gagné, F. (2010). "Construyendo talentos a partir de la dotación. Breve revisión del MDDT 2.0". En: Valadez, D. y Valencia, S. *Desarrollo y educación del talento en adolescentes*. Universidad de Guadalajara, México: Editorial Universitaria.

- Garrido, C. y Arnaiz, P. (1999). "La atención a la diversidad desde la programación del aula". *Interuniversitaria de formación del profesorado*, 8, pp. 167-183.
- Genovard, C., Gotzens, C., Badia, M., Descallar, M. (2010). "Los profesores de alumnos con altas habilidades". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 13(1), pp. 21-31
- Diario Oficial de la Federación (2009). *Decreto por el que se reforma y adiciona el artículo 41 de la Ley General de Educación*. México: Recuperada de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095301&fecha=22/06/2009
- Secretaría de Educación del Estado de Colima (2010). *Escuela de talentos*. Recuperado en <http://www.secolima.gob.mx>
- SEP. (1992). *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*. México.
- SEP. (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.
- SEP. (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP.
- SEP. (2012) *Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*. México: SEP.
- Pérez, L. (2007). Respuestas educativas a alumnos sobresalientes de Latinoamérica. *Revista Panamericana de Pedagogía*. 5. 77-83.
- Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia: características y necesidades en la comunidad de Madrid*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Pomar, C., Díaz, O. y Fernández, M. (2006). "Programa de Enriquecimiento: más allá del desarrollo intelectual. La experiencia de ASAC-Galicia". *Faísca, revista de altas capacidades*. 13, pp. 59-66.
- Rogers, B. (1983). "Metacognition: implications for training teachers of the gifted". *Roeper Review*, 20-21, 6.
- Tomlinson, C. (2003). *El aula diversificada*. México: SEP.
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad del aula*. Argentina: Paidós.
- Turón, J., Peralta, F., y Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. España: EUNSA.

*Desafíos de las políticas
y de la agenda*

Políticas y prácticas escolares en evaluación inclusiva. Un estudio en cuatro escuelas primarias desde la teoría fundamentada

Mónica del Carmen Reyes Verduzco

Introducción

El capítulo presenta los resultados parciales de un proyecto de tesis doctoral. En él se conceptualiza la evaluación inclusiva y su diferencia respecto de la evaluación regular; se establece el marco referencial de donde se parte para indagar los supuestos que subyacen a la evaluación inclusiva dentro del modelo de inclusión social propuesto por Booth y Ainscow (2000).

En el apartado del método se puntualiza la elección de la teoría fundamentada como el mejor camino para la comprensión de este fenómeno educativo; se caracterizan a los docentes participantes en el estudio, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección, así como el procedimiento seguido para la organización y el análisis de los datos.

Los resultados se presentan en dos apartados: uno respecto de las políticas de evaluación inclusiva a nivel internacional y nacional y sus inferencias, y otro en relación con las prácticas inclusivas en evaluación. Los actores y su formación, las interacciones entre docentes y equipos de apoyo y las actitudes, entre otros elementos, evidencian la necesidad de recuperar lo que hasta ahora se ha hecho bien en el proceso de inclusión educativa, y de redi-

reccionar los esfuerzos para la consolidación de una escuela justa e inclusiva, en relación con la propuesta del “deber ser” del modelo social de inclusión. En ese sentido, se identifican algunos desafíos urgentes traducidos en recomendaciones para la práctica y para la política, que pudieran servir para seguir explorando los límites y alcances reales de la educación inclusiva en Colima.

La evaluación inclusiva.

Marco conceptual y de referencia

Este estudio se inscribe dentro del modelo de inclusión social, el cual concibe al paradigma de la educación inclusiva como un marco teórico-metodológico desde donde transformar las políticas y prácticas tradicionales en educación, por aquellas de orientación inclusiva que den cabida a todo el alumnado que presenta BAPS (barreras para el aprendizaje y la participación social) asociadas o no a una discapacidad, y dispongan de las ayudas necesarias para que este aprenda, participe y se desarrolle, en una propuesta de equidad y justicia social.

Por su parte, la evaluación inclusiva¹ se entiende aquí como un enfoque de la evaluación en donde la política y las prácticas están incorporadas para promover el aprendizaje de todo el alumnado, incluido aquel que presenta BAPS y/o discapacidad, a través de un proceso sistemático de atención docente. Implica, entre otros elementos:

- Considerar que la evaluación debe estimular el logro de todos los estudiantes.
- Diseñar una metodología inclusiva, mediante evaluaciones variadas en tipo, extensión y formato.
- Establecer comunidades de aprendizaje mediante un aprendizaje dialógico, grupos interactivos, formación docente y participación de padres de familia.

¹ El término de *evaluación inclusiva* se encuentra todavía en discusión. Mientras que para algunos autores se trata sólo de un tipo de evaluación en contextos inclusivos, para otros (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2003; Casanova, 2011; González, 2010) hace referencia a un sistema de evaluación claramente diferenciado del tradicional en sus alcances, propósitos, metodologías, estrategias y recursos. Este artículo entiende y utiliza el concepto de *evaluación inclusiva* en este último sentido.

Otros rasgos distintivos de una evaluación inclusiva (Coll, y Onrubia, 2002) son: que es considerada como un proceso continuo, que enfatiza el carácter cualitativo y multidimensional, que puede avanzar como un proceso conjunto entre profesor y alumno y que los indicadores y criterios de evaluación deben ser conocidos por todos. Valladares y Rivera (2012) también sugieren que debe ser diversificada y flexible y apoyarse en tareas realistas, contextualizadas y relevantes.

De esta manera, las escuelas inclusivas consideran a la evaluación como el espacio privilegiado para la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el momento en que el alumno explicita en qué fase se encuentra de ese proceso, para que el docente pueda profundizar en la calidad de ese aprendizaje, y ambos planifiquen acciones concretas de mejora. Ello supone considerar a la evaluación como un proceso definido por tres fases: diagnóstica, formativa y sumativa o final.

La importancia de la evaluación diagnóstica radica en ventaja que supone para el docente disponer de la información puntual que se tenga sobre las barreras que cada alumno presenta para aprender; el tipo, cantidad y calidad de los apoyos que requerirá; los recursos disponibles del centro y de los propios docentes, dejando en claro qué se necesita, con qué se cuenta, cómo se va a organizar la atención, a fin de concretar esos apoyos en un plan educativo individualizado (PEI), que se sigue a todo niño que recibe servicios de educación especial, y éste, a su vez, en las adaptaciones curriculares individuales (ACI) suficientes y necesarias.

Esta evaluación diagnóstica será el punto de partida de un proceso prácticamente inagotable de doble vía: la evaluación que aporta información sobre la persona y las ayudas que necesita para avanzar, y los reportes sobre esa evaluación que permiten tomar decisiones que conduzcan a la mejora.

Empleada así la evaluación inclusiva, supone un cambio de enfoque hacia un nuevo modelo educativo y atribuye más responsabilidad al profesor de la escuela ordinaria en la evaluación inicial y continua (Santiuste y Arranz, 2009, p. 469), que no siempre está dispuesto a aceptar el docente, ya sea porque no se siente capaz, en primera instancia, de atender a un alumno con necesida-

des especiales —Westwood y Graham (2003) encontraron que profesores en dos estados australianos sienten que no tienen los conocimientos profesionales para trabajar con estudiantes con discapacidad—, o porque no encuentra los recursos suficientes y necesarios para ello, como capacitación, materiales didácticos y grupos pequeños de clase, o porque no tienen tiempo para atenderlos (Suk y Evans, 2011).

Este último estudio entre 33 docentes en 3 escuelas primarias de Seúl, refiere que muchos maestros de educación regular parecen estar conscientes de sus limitadas habilidades y conocimiento en materia de inclusión, incluyendo la propia naturaleza de la discapacidad y la inclusión. Aun así, los más jóvenes muestran actitudes más positivas y una mayor disposición para trabajarla. Por otra parte, señalan que la falta de tiempo, las exigencias académicas, la falta de formación y los recursos y apoyos insuficientes, constituyen problemas en la aplicación de prácticas inclusivas.

Respecto a la evaluación formativa, William (2007), refiere que es importante considerar tres aspectos:

- Una dimensión formativa, vinculada a la regulación de la enseñanza y el ajuste de la ayuda educativa.
- Una dimensión formadora, relacionada con la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo de capacidades como aprendizaje autónomo y competencias para la vida.
- Una acreditación coherente con una y otra dimensiones.

En esta modalidad de la evaluación, es importante considerar la necesidad de asegurar un enfoque más educativo, menos regulatorio o normativo, porque la evaluación debe ser una evaluación para el aprendizaje y no sólo del aprendizaje (William, 2007, p. 11).

En la evaluación sumativa, los resultados son frecuentemente puestos al servicio de la toma de decisiones didácticas, pedagógicas y hasta políticas, o sobre procesos de certificación y acreditación de los niveles de aprendizaje alcanzados, cumpliendo así una función de control social, no pocas veces en detrimento de los procesos formativos arriba descritos.

Por ello, debe establecerse con claridad la diferencia entre una evaluación sumativa con fines de acreditación y validación al término del ciclo escolar y, por otra, la evaluación sumativa pura,

que encuentra su sentido en disposición de la información que ofrece para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, la evaluación inclusiva difiere de la evaluación regular en su orientación y alcance. Se trata de un nuevo enfoque de evaluación enmarcado dentro del movimiento de la escuela inclusiva (González, 2010, p. 21), que busca favorecer las condiciones, tanto políticas como prácticas, para que todo el alumnado aprenda tanto como sea posible.

La tendencia general ha sido asociar la calidad de la educación en función de los resultados que obtienen los alumnos a través de mediciones estandarizadas. Dichas mediciones no dan cuenta de las condiciones preexistentes o diferencias de los estudiantes, de los procesos formativos, ni de las barreras que ellos deben superar para acceder a los aprendizajes esperados.

Por ello, si se asume que la evaluación es un proceso, resultan particularmente importantes aspectos como los contenidos curriculares evaluados, la responsabilidad compartida entre docente y alumno, los instrumentos que se utilicen, los criterios de evaluación puestos en común, el cómo se realiza la evaluación (contextualizada, significativa, realista), las expectativas que se tengan en el alumnado y el papel de las figuras que participan, entre otros elementos.

Sin embargo, uno de los grandes dilemas de la educación inclusiva es cómo conciliar una enseñanza atenta a la diversidad y a los procesos individuales de aprendizaje con una evaluación igual para todos.

Un estudio desarrollado en Hong Kong (Yuen, Westwood y Wong, 2005) sugiere que los docentes no parecen hacer muchas adaptaciones para satisfacer las necesidades de los estudiantes con SPLD (dificultades especiales de aprendizaje), a pesar de que esos cambios son fuertemente defendidos, y que en los sistemas orientados a evaluaciones de desempeño hay renuencia a modificar el contenido curricular y las formas en que los estudiantes son evaluados.

Keating, Zybutz y Rouse (2012), también señalan que una barrera para la educación inclusiva parece ser la falta de formatos alternativos en evaluación sumativa: la mitad de los estudiantes de

su investigación dijeron que valorarían la oportunidad de establecer sus propias competencias en evaluación de tareas. Los autores concluyen que aquellos aprecian la oportunidad de explorar formatos alternativos de evaluación y valoran la inclusión como una característica de las evaluaciones en el área del diseño.

Así, se necesita un enfoque diferente de la evaluación debido a la insostenibilidad de algunos de los supuestos asociados a la evaluación normativa, específicamente en relación con la gran cantidad de niños y adolescentes que presentan bajo rendimiento (Salas, González y Assael, 2013) y a que estas pruebas no necesariamente están sirviendo, en la práctica, para la toma de decisiones y la mejora de los aprendizajes.

Ocurre entonces que los alumnos con BAPS y/o discapacidad integrados en una escuela regular, tienen pocas oportunidades de ser evaluados bajo esos parámetros estandarizados, y cuando logran acceder a ella por normativa o exigencia de los padres, ésta frecuentemente no refleja los aprendizajes obtenidos, evidenciando aún más la marginalidad de la posición de esos alumnos.

Para Murillo (2008), sin equidad no hay eficacia, y sin eficacia no hay calidad. Y la equidad en la educación se basa en una adecuada evaluación (Goodwin, 1997). Por ello, resulta indispensable explicar qué pasa al interior de los centros educativos con este importante elemento del proceso educativo: la evaluación. Para Watkins (2007), por ejemplo, las prácticas evaluativas realizadas a gran escala que incluyen alumnos con discapacidad, pueden marcar la diferencia entre el éxito o el fracaso si estas evaluaciones son alternativas y se realizan con adecuaciones apropiadas. Sin embargo, hoy en día se cuenta aún con pocas directrices que especifiquen claramente cómo hacerlas realidad en estas poblaciones en desventaja. Actualmente, las pruebas estandarizadas de evaluación están más cercanas a efectos comparativos que a elementos para la toma de decisiones, debido a las presiones nacionales e internacionales por una mayor rentabilidad en la educación. Y sucede igual en el caso de las pruebas escolares internas o las que diseña y aplica el docente en el aula: estas suelen quedar también sin mayores efectos de retroalimentación para el alumno, para los padres de familia o para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, los procedimientos tradicionales en evaluación promueven la homogeneización de la población al no respetar sus diferencias singulares, cada día más reconocidas y valoradas como elemento de enriquecimiento social, excluyendo así del sistema escolar primero, y luego del social, a buen número de personas que no se ajustan a los niveles estándar de rendimiento académico, sin considerar el progreso que debe producirse a partir de las capacidades que cada quien posee.

Método

El tipo de investigación que se desarrolla en este proyecto es exploratoria-descriptiva, bajo un enfoque cualitativo.

Uno de los métodos cualitativos más utilizados por los científicos sociales, en particular en el campo de la enfermería y, más recientemente la educación, lo constituye la teoría fundamentada (TF), la cual representa “una importante y consistente metodología para objetos de estudio que envuelven interacciones humanas poco conocidas...” (De Carvalho, Leite, De Lima y Stipp, 2009, p. 1), para aportar conocimientos exhaustivos de una realidad específica (Vivar *et al.*, 2010), o para extraer de las experiencias vividas por los actores sociales aspectos significativos, posibilitando conectar luego con constructos teóricos que permitan potenciar la expansión del conocimiento sobre el tema y área temática.

Por ello, se ha elegido a la TF como el mejor método para el desarrollo de este proyecto de investigación, el cual tiene como objetivo general: analizar cómo la normativa y la práctica en evaluación inclusiva contribuyen a un proceso de enseñanza y de aprendizaje eficaz.

La educación inclusiva, y en particular su apartado de evaluación, son todavía recientes en nuestro país, por lo que poco se ha teorizado sobre el tema, salvo algunos planteamientos como el propio Índice, sobre cómo hacer posible la inclusión en las aulas de educación básica. En ese sentido, el abordaje de la investigación con la TF, ha permitido develar los significados subyacentes a la relación, y los tipos de relación entre la normativa y la práctica en evaluación inclusiva en las aulas de educación primaria en Colima.

Participantes

Para la TF el muestreo no puede determinarse (Álvarez y Gayer, 2012); sin embargo, se invitó a participar a una muestra inicial de cinco profesores de educación primaria adscritos a escuelas públicas ubicadas en el estado de Colima, elegidos por conveniencia (Brink, 1996) a través de informantes expertos (supervisores escolares, directores), en razón de criterios como la trayectoria de inclusividad y la formación.

Por *trayectoria de inclusividad* se entiende el curso o evolución que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento de un docente en sus actividades profesionales en relación con experiencias de inclusión de alumnos con BAPS y/o discapacidad, integrados a su aula regular. Y, por *formación profesional*, al conjunto de estudios relacionados con las ocupaciones laborales, y hoy día se interpreta como un proceso a lo largo de la vida activa de la persona (Euskadi, 2016, p. 1).

La muestra está conformada por cinco docentes regulares de grupo: cuatro mujeres y un hombre. Se trata de jóvenes cuyas edades oscilan entre los 22 y los 34 años. La mayoría de ellos (4) son recién egresados, fruto de la última reforma educativa impulsada en México (2013), y que ampliara las oportunidades de acceso a través de un examen de oposición. Dos cuentan con doble plaza y todos son egresados de escuelas normales: cuatro de la Normal Superior de Colima y una de la Normal del Estado de Jalisco. Tres de ellos poseen maestría en educación, con sus variantes en gestión educativa e innovación e investigación. Corresponden a 3 municipios (Colima, Villa de Álvarez y Tecomán) y sistemas y grados escolares diferentes: tres escuelas federales y una estatal, y atienden los grados de tercero, quinto y sexto de primaria, en turnos matutino (2) y vespertino (3).

Los cinco docentes cuentan entre sus alumnos a dos o tres con “necesidades educativas especiales”, como ellos les llaman, aunque refieren que en su proceso de formación inicial no contaron con los elementos para brindar este tipo de atención educativa; también señalan que la experiencia y la formación continua han venido a suplir este faltante.

De los nueve alumnos que presentan BAPS valorados en este estudio, siete están reportados en el RASE (registro de asistencia y seguimiento educativo) y son atendidos por USAER (Unidad de Servicios Educativos de Apoyo a la Educación Regular); sólo a dos de ellos los atiende de manera independiente la docente de grupo, porque el equipo de apoyo no los reconoce como tales. Uno de ellos se encuentra desfasado de su edad y grado escolar en dos años y ninguno es repetidor. Ninguno posee discapacidad alguna, pero todos presentan variadas barreras para el aprendizaje y la participación; entre ellas: no consolidación de la lecto-escritura, dificultades de coordinación motora en la marcha, dificultades de conducta, baja motivación para el estudio y negación a participar en las actividades, baja audición y algunos con algún nivel de retraso en el desarrollo que dificulta la comunicación y socialización. Otro más presenta problemas de lenguaje y comunicación. La mayoría se reportan con cierto rezago educativo: les cuesta trabajo avanzar al ritmo que sus compañeros y necesitan atención especializada. Estos alumnos cursan los grados de 3° (5 alumnos), 5° (un alumno) y 6° (3 alumnos) de nivel de educación primaria.

Técnicas e instrumentos

La TF se auxilia de variadas técnicas e instrumentos para la recolección de datos. De entre las primeras, la entrevista y la observación ocupan un lugar preponderante.

Para el estudio se aplicaron las técnicas de la entrevista semiestructurada y la observación no participante, y como instrumentos, el diario de campo, diario de investigación, la videobitácora y los memos.²

² En el *diario de investigación* se consignaron las actividades, procedimientos y estrategias metodológicas utilizadas en la orientación del proyecto, a fin de no perder el sentido y alcance del método, mientras que el *diario de campo* ha fungido como registro puntual de la observación. En él se han descrito y narrado en amplitud los eventos observados, evitando cualquier interpretación a priori. También se utilizaron como ampliación y contrastación del diario de campo, una video-bitácora y el registro de memos, a fin de grabar en video y consignar por escrito las reflexiones que han surgido, tanto de la observación como de las entrevistas. La videografía en las ciencias sociales, entiende y usa el video como una herramienta para reorientar el poder de la mirada del investigador y dar voz a los participantes en la investigación (Jewitt, 2012).

La primera entrevista se realizó en noviembre de 2016. Las cuatro restantes se realizaron entre los meses de marzo a mayo de 2017, con una duración promedio de 35 minutos.

Hasta el desarrollo actual del proyecto, se han registrado 13 observaciones de evaluaciones en el aula, con una duración promedio de 50 minutos, durante los meses de diciembre de 2016 a abril de 2017, a fin de lograr una aproximación sucesiva no intrusiva al fenómeno. La mayoría de ellas se realizaron en las aulas regulares del grupo observado; sólo en 2 casos se observó la aplicación del examen, por parte de la docente de apoyo, en el aula de USAER.

Las guía de entrevista y de observación tuvieron como referencia los indicadores *elaborar políticas inclusivas* y *desarrollar prácticas inclusivas*, del Índice para la inclusión (Booth y Ainscow, 2000), la experiencia por más de 18 años de esta investigadora en el trabajo con personas con BAPS y una entrevista piloto a una docente. Las entrevistas fueron grabadas digitalmente, previo consentimiento, y almacenadas como archivos de audio *mp3*.

Para la observación, se seleccionaron ciertos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje relacionados con la acción y el acto de evaluar: a) planeación, b) evaluación diagnóstica, c) evaluaciones bimestrales o formativas, d) evaluaciones finales, y e) evaluaciones nacionales como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), cuando esto fue posible.

En razón del diseño y la pregunta de investigación, se prevé la vuelta al campo y la ampliación de la muestra, con la realización de nuevas entrevistas y observaciones, bajo el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 2006) y de acuerdo con el principio de saturación teórica.

Procedimiento

Dentro de la perspectiva inductiva los datos adquieren un protagonismo diferente: dejan de ser la instancia de la comprobación teórica para convertirse en la fuente del descubrimiento; la teoría se genera desde los datos (Strauss y Corbin, 1994). Por lo tanto, estos se consideran no sólo el resultado de las observaciones, sino una construcción que resulta de un proceso de interpretación de las interpretaciones de los propios sujetos investigados. Así, se destacan

como referentes empíricos de esta investigación los siguientes: a) estrategias de inclusividad en evaluación, b) disponibilidad y utilización de recursos, c) papel del docente, d) papel del equipo de apoyo (USAER), e) actitud del docente (aceptación, disponibilidad, empatía), f) buenas prácticas, g) aplicación de la normatividad y h) la formación.

El estudio se ha auxiliado del software Atlas.ti para el análisis de los datos. Este programa prevé la configuración de códigos preliminares (codificación abierta), en unidades hermenéuticas de análisis. Los códigos abiertos consisten en permitir que se ubiquen los datos en el mayor número posible de categorías (Álvarez y Gayer, 2012, p. 96) para un análisis inicial. Enseguida se elaboraron códigos conceptuales (codificación axial) surgidos de los datos, los cuales se han ido traduciendo en categorías más definidas, abarcativas y comprehensivas del fenómeno (codificación selectiva), a partir de un ejercicio de análisis de relación y contrastación.

Para asegurar la validez y confiabilidad de los datos y, por ende, de la teoría sustantiva que de ellos emane, se recurrirá a la triangulación y la saturación teórica de los datos. Así, se han considerado la triangulación de técnicas (entrevista y observación), de datos (a través del método de comparación constante), y de instrumentos (diarios y video-bitácoras). Por su parte, el análisis comparativo constante (Glaser, 1992) ha implicado la comparación de los incidentes y la información que se ha ido obteniendo de los datos, con otros parecidos que pertenecen a la misma categoría. De esta manera, se han explorado sus similitudes y diferencias, sus patrones y divergencias, hasta lograr la saturación teórica, indispensable en la TF.

Tanto la triangulación como la saturación, representan técnicas especialmente apropiadas para el trabajo con el método. Pero, quizá la estrategia más utilizada en este proyecto para asegurar la validez interna, ha sido la provisión de descripciones ricas, profundas y detalladas, a fin de que cualquier interesado en su replicabilidad, tenga un marco sólido de comparación (Merriam, 1988).

El proceso de análisis de los datos realizado hasta ahora ha pasado por: a) la recolección de estos a través de las técnicas pre-

vistas; b) la organización de los datos de manera manual y luego con apoyo del software; c) el análisis de los datos a través de la codificación y el método de comparación constante; y, d) la creación de la teoría propositiva, en proceso de construcción.

Resultados y discusión

Los marcos reguladores nacionales e internacionales y su injerencia en la implementación de la evaluación inclusiva

La educación inclusiva se ha enmarcado en sucesivos eventos, tanto nacionales como internacionales, para su implementación y desarrollo. Desde los esfuerzos de normalización del Informe Warnock (1978), pasando por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de la Unesco (Jomtien, Tailandia, 1990), la cual declaraba el acceso universal a la educación, como meta, en una década, hasta “la más clara e inequívoca llamada a la inclusión” (Saleh, 2004, p. 27), de la Declaración de Salamanca, en 1994, que plantea la atención a la diversidad.

Para el 2000, el Marco de Acción de Dakar revisó la labor desarrollada por los firmantes en Salamanca y consignó el documento Educación para Todos hacia el 2015, el cual propuso la formulación de políticas educativas inclusivas y el diseño de modalidades y currículos diversificados para la atención de todo el alumnado, haciendo hincapié en la necesidad de adoptar medidas especiales para llevar la educación a los grupos sociales más desfavorecidos (Unesco, 2008).

Estas actuaciones a nivel internacional de organismos y especialistas, se fueron constituyendo en el punto de partida de un cambio desde los centros y aulas, con sus prácticas y políticas inclusivas. Sin embargo, ni aquellas ni estas metas se cumplieron: los países no han destinado los recursos y esfuerzos necesarios para lograr la alfabetización universal y las condiciones de equidad y calidad no están dadas para todos, lo que podría sugerir que la inclusión representa para ellos una prioridad baja.

Por otro lado, la falta de estrategias claras de cómo hacer realidad esas políticas internacionales y nacionales está abrumando al profesorado. A menudo, los objetivos para aumentar la matrícula, asistencia y permanencia de todos los niños son detallados;

sin embargo, los planes o medidas para promover la inclusión de aquellos con BAPS y/o discapacidad en el sistema educativo, rara vez se describen explícitamente y por ello no han podido alcanzarse niveles de logro importantes. Además, las cifras nacionales sobre educación no se desglosan por discapacidad, por lo tanto, es difícil identificar las desigualdades y seguir su progreso en el tiempo. Sin estrategias claras que incluyan objetivos mensurables y monitoreados, la educación inclusiva para los niños y niñas con discapacidad aparece como lenta y desorganizada.

Hasta aquí el tema del acceso y permanencia a la educación para todos, pero el asunto de la calidad de la educación no es menor. Reviste una importancia fundamental, dado que las evaluaciones nacionales e internacionales de los aprendizajes, siguen poniendo de manifiesto que no se han logrado los niveles de rendimiento esperados. Existe también el riesgo de que estas sólo describan resultados académicos específicos, pero que estén dejando de lado, por ejemplo, las aptitudes sociales o el impacto de la educación sobre los aprendizajes y el desarrollo de la calidad de vida.

La actual política educativa internacional se inscribe en la Declaración de Incheon para la Educación 2030, resultado del Foro Mundial realizado en 2015, donde se estableció el marco de acción para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Unesco 2015a, p. 329), en sustitución de los objetivos de desarrollo del milenio planteados con anterioridad, y que tampoco se cumplieran. La meta se reconoce como innovadora y audaz, pero los países se dicen comprometidos con su aplicación. Habrá que esperar a ver los primeros resultados.

En México, la política educativa en materia de evaluación está regida por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), quien establece directrices sobre cómo debe realizarse. Recientemente, el instituto ha recuperado experiencias y trabajos sobre lo desarrollado en otros países, en relación con prácticas educativas inclusivas y ha sugerido algunas líneas para desarrollar la inclusividad en la evaluación, particularmente en poblaciones indígenas y en atención a la interculturalidad, pero las poblaciones

con BAPS y/o discapacidad todavía esperan una normativa que especifique con claridad cómo hacer efectiva y eficaz su evaluación.

El propio INEE (2010) reconoce que es necesario incrementar los estudios evaluativos a fin de producir información y conocimiento sobre lo que significa el derecho a la educación para los distintos grupos sociales que conforman el país.

Lo anterior implica desarrollar indicadores que permitan identificar el grado de inclusión de la educación escolar; caracterizar las condiciones de la oferta educativa en los distintos tipos y niveles, así como valorar si esas condiciones contribuyen o impiden el ejercicio del derecho a una educación de calidad para todos.

Las últimas observaciones del Comité de los Derechos del Niño de la Unesco, reportadas en 2015, celebran que el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 incluya el logro de una educación inclusiva de calidad como una meta. Sin embargo, le preocupa al comité la existencia de un modelo de educación especial que impida el desarrollo de un sistema educativo plenamente inclusivo para atender a todos los niños, la falta de escuelas accesibles, materiales educativos y maestros capacitados, lo cual afecta particularmente a los niños con discapacidades, pertenecientes a comunidades indígenas y niños que viven en zonas rurales, y sugiere intensificar los esfuerzos para establecer un sistema de educación inclusiva para todos los niños en todos los niveles (Unesco, 2015b). En ese sentido, urge un compromiso nacional decidido a realizar los cambios necesarios en las políticas educativas y a centrar los esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para cuidar que nadie se quede atrás.

Evaluar para mejorar es, frecuentemente, la premisa educativa más cierta pero menos trabajada. Por ello, se necesita desarrollar una evaluación inclusiva que tome en cuenta esta diversidad educativa, que la dimensione y puntualice en un esfuerzo de diferenciación positiva que permita alcanzar y sostener mayores logros académicos con los alumnos con BAPS y/o discapacidad en las aulas, a lo largo de su trayectoria escolar, a fin de evitar el abandono, la deserción y el rezago escolar, característicos de esta población.

Las prácticas escolares inclusivas en evaluación

Actores educativos

Las claves de una escuela inclusiva se arraigan en el quehacer de sus profesores. Así el trabajo colaborativo, las expectativas sobre el alumnado, el refuerzo positivo y el currículum inclusivo, así como el poseer un concepto claro y abarcativo de la evaluación inclusiva, les permite hacer diferenciaciones positivas, a través de estrategias diversificadas y específicas.

Los docentes participantes en el estudio poseen, en general, un concepto de evaluación entendida como un proceso con fases, tiempos, estrategias y recursos definidos. La utilizan para dar cuenta de lo que el alumno ha aprendido o desarrollado, aunque siguen consignando en cada ejercicio o actividad una calificación numérica. Sólo en dos casos el uso es de valoración y para la toma de decisiones.

Establecen poca relación entre la inclusión educativa y la evaluación; es decir, no creen que deba realizarse una «diferenciación positiva» con estos alumnos al momento de evaluarlos, por lo que no realizan adaptaciones curriculares individuales (ACI) en su diseño. Una de las docentes refiere que la evaluación también debe ser colaborativa, donde tanto el alumnado como el equipo de apoyo deben tener una participación activa. Otra más estableció una relación vaga con la inclusión y dijo que debe considerar las limitaciones y posibilidades de los alumnos. En ese sentido, algunos autores enfatizan que el profesorado debería estar preparado para ser capaz de reconocer las características singulares de sus estudiantes, sus necesidades y vulnerabilidades (Davis y Florian, 2004; Croll y Moses, 2003), lo cual ocurre parcialmente y depende de las herramientas empíricas que cada docente haya desarrollado solo o a partir de la comunicación con docentes que con anterioridad estuvieran en su situación.

Los docentes, en general, desconocen la normativa de la SEP o las directrices que señala el INEE para evaluar a los alumnos con BAPS. Una de ellos identifica que están contenidos en los acuerdos (Acuerdo 696 para la acreditación, promoción y certificación de la educación básica). Tampoco identifican que las normas y pro-

moción de la educación inclusiva tengan su origen en organismos internacionales como la Unesco. Sólo una docente fue capaz de recordar la meta de “México Incluyente” del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, pero no identifica con claridad cómo se explicita ésta en la práctica.

Por otra parte, atienden las tres fases del proceso de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Para la elaboración de la evaluación diagnóstica, que sirve también para consignar a los alumnos en el registro RASE como parte de la documentación escolar ante la SEP, sólo dos de los entrevistados refirió *cruzar* información con los docentes de USAER. Sin embargo, para la fase de evaluación formativa parece haber aún menos comunicación y trabajo colaborativo, pues ocurre que la evaluación o la realiza únicamente el docente de grupo o le delega esta actividad a USAER. Finalmente, para la evaluación sumativa surge de nuevo una breve y espontánea coordinación para acreditar o no la promoción del estudiante al próximo ciclo y consignar las respectivas observaciones.

Respecto a las condiciones en las que se realiza la evaluación, parece ser que los docentes hacen lo que pueden con lo que tienen a la mano, tanto en recursos como en experiencia personal y profesional, aunque las estrategias implementadas no sean siempre las más adecuadas. Dos docentes realizan evaluaciones concentradoras del bimestre y mayormente son pruebas estandarizadas (con reactivos de opción múltiple); se trata de los docentes de 5° y 6° grados, lo cual sugiere que preparan o entrenan a los niños en estas pruebas para esperar que el grupo resulte mejor evaluado en las evaluaciones nacionales o estatales. Cuatro de los cinco docentes entrevistados y observados, no realizan adaptaciones curriculares a los exámenes que aplican a los alumnos, sólo uno de ellos dice consultar, cuando es “necesario”, al equipo de USAER, y otra más refiere que primero pasa el examen a USAER para su revisión y luego lo adecúa con las indicaciones que se le hacen. Al respecto, Wah (2010) advierte que la inclusión es un proceso continuo de desarrollo y no un estado de cosas, y que la colaboración entre los maestros especiales y regulares representa uno de los factores claves de la inclusión.

Algunas estrategias positivas que se reconocen son, por ejemplo, el “examen a libro abierto”, donde dos de los docentes dijeron citar a los padres de familia una semana antes del inicio de las evaluaciones parciales y organizar una actividad donde el alumno, con el apoyo de sus papás y el libro de la SEP abierto, puedan responder el examen. Ello supone, aseguran, un reconocimiento por parte del alumno y sus padres de lo que aquel sabe y lo que le falta por conocer, además de fomentar la participación responsable de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. Sin embargo, los docentes reconocen que la actividad ha tenido poco éxito, dado el escaso involucramiento de los papás. En otro de los casos, se aprecia un trabajo colaborativo entre docentes para realizar los exámenes y la conformación de grupos heterogéneos.

Está claro que en ambas situaciones hay estrategias diversificadas y específicas, pero estas no resultan las suficientes y necesarias para hablar, propiamente, de inclusión. El MASEE (modelo de atención de los servicios de educación especial), esquema rector de los CAM (Centro de Atención Múltiple) y USAER, establece que las estrategias utilizadas para la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje implican asesoría, orientación y acompañamiento, a través de la diversificación y especificación de estrategias metodológicas elaboradas en colaboración con el personal de las escuelas, para la atención de alumnos con BAPS, lo cual no está ocurriendo.

En el caso de los exámenes realizados con apoyo de la docente de USAER, se evidencia que ésta ayuda al alumno en la lectura y comprensión de los reactivos del examen: coloca al margen las respuestas que aquel le dicta o “interpreta” sus textos. Para los exámenes de matemáticas, utiliza con el alumno material concreto, pero esto ocurre en el aula de USAER, no en el aula regular, lo cual se encuentra fuera de la norma, pues fomenta la atención diferenciada no positiva.

Como algunos estudios sugieren, la formación inicial y continua es un elemento clave para facilitar la inclusión. En ese sentido, la Escuela Normal de Colima no parece estar brindando las herramientas necesarias para capacitar a los docentes en la atención y trabajo con estas poblaciones. Así, un docente reconoce que

lo que le enseñaron no le sirvió de nada, “quedó obsoleto”, porque egresó de un plan de estudios sin vigencia, donde poco se hablaba de la inclusión, mientras que la única docente egresada de la Escuela Normal Superior de Jalisco, comenta que tuvo durante tres o cuatro semestres materias vinculadas al trabajo con NEE, específicamente sobre adecuaciones curriculares, “y otras clases relacionadas”.

Pese a ello, los docentes hacen esfuerzos para suplir por cuenta propia esas carencias formativas. Tres de ellos han cursado una maestría; preguntan, buscan recursos de apoyo en internet; asisten a congresos o diplomados para brindar la mejor atención posible. En un estudio de Hwang y Evans (2011) desarrollado con 29 profesores, también una gran mayoría de ellos (89.64%), señaló que carecían de la formación necesaria para afrontar con éxito los retos de la inclusión. En uno más de Serrato, García y Navarro (2012), los docentes comentan no haber recibido información ni preparación para hacer frente a la integración de alumnos con NEE, ni sobre inclusión, por lo que actúan con base en sus conocimientos y supuestos.

Las interacciones docente-equipo USAER

Las interacciones en las cuatro escuelas valoradas ocurren entre docentes, con los directivos y con los alumnos y padres de familia, cada una de ellas con sus particularidades y desafíos. Especial mención requieren las interacciones entre el cuerpo docente (maestros regulares y equipo de apoyo), dado el papel fundamental de facilitadores de la inclusión.

En ese sentido, los resultados evidencian que el equipo de USAER clasifica o tipifica como “alumnos con NEE” a aquellos que presentan dificultades, todavía bajo el modelo de integración, no de inclusión. Generalmente, estos docentes se encargan de la evaluación y «canalización» de alumnos para su atención. Cuando comunican un «diagnóstico», luego este no es preciso y, lo más importante, no sugieren las ayudas que el alumno necesita para superar las barreras que se le presentan. En dos casos se observó la aplicación del examen, por parte de la docente de apoyo, en el aula de USAER. Ello ocurre, generalmente, por dos razones: a) los docentes

regulares reconocen en ellos a «los especialistas», lo que los lleva a delegarles responsabilidades que no les corresponden, y, b) los docentes USAER temen perder su autoridad si acceden a trabajar de manera colaborativa dentro del aula regular, lo cual es un grave indicio de las cuotas de poder que se ejercen en el liderazgo docente mal entendido.

Además, las USAER, inicialmente pensadas como instancias de apoyo a la educación regular, no están cumpliendo a cabalidad su función. Lo que se buscaba con estos equipos, especialmente con la reforma, era promover la inclusión de los alumnos con BAPS a la escuela regular, eliminando el estatuto de sistema paralelo de la educación especial, lo cual no está ocurriendo porque siguen trabajando al margen del aula y del docente. Estas evidencias ilustran el papel poco claro de los docentes USAER o el hecho de que los titulares de grupo esperan una mejor orientación y apoyo por parte del equipo.

Por su parte, los docentes USAER argumentan que ya no pueden trabajar de la forma que ellos creían más conveniente para los niños: ahora se les exigen registros, tablas, deben llenar formatos, reportar eficiencia, mostrar avances medibles, integrar niños. Todas estas actividades, de acuerdo con los docentes, están orientadas a la burocratización de la enseñanza y representan una carga y un impedimento para poder favorecer a los alumnos.

En ese sentido, un estudio comparativo realizado en México entre los docentes de USAER y de los CAM, encontró que la planta docente que trabaja en CAM realiza mayores prácticas inclusivas, probablemente porque cuentan con mejores condiciones para hacerlo: grupos pequeños, experiencia en el trabajo con estudiantes con discapacidad, experiencia en el diseño y puesta en práctica de las adecuaciones curriculares y la aceptación de estudiantes con discapacidad (García *et al.*, 2005).

Una de las docentes USAER del estudio, comentó también que ella prefiere trabajar en los CAM porque ahí se concentra su trabajo y siente que se aprovecha mejor.

Entre los apoyos o limitantes técnico-pedagógicos, los maestros refieren que a veces trabajan sin diagnóstico ni expediente o historial académico del alumno. Algunos son identificados con

BAPS, pero no son atendidos por USAER porque dicen que ya “cumplieron” con el número de alumnos que pueden incluir o porque sólo presentan un leve retraso en el desarrollo o limitación para aprender, o porque su dificultad es conductual y no de aprendizaje.

Para los docentes regulares, la urgencia de terminar en tiempo y forma los contenidos curriculares los agobian y algunos de ellos los advierten como difíciles y hasta imposibles de alcanzar para estos niños, en coincidencia con un estudio de Hwang y Evans (2011), donde la mitad de los profesores señalaron que las exigencias de resultados académicos hacen difícil la inclusión.

Otra de ellas considera que aspectos como la integración y el desarrollo social suponen más relevancia que el académico u otros esperados. Esto implica que los docentes se sienten fuertemente limitados por el currículo prescrito, el ritmo de trabajo, la falta de tiempo y un temario sobrecargado, en concordancia con lo registrado por Vlachou, Didaskalou y Voudouri (2009).

En otro sentido, las interacciones como expresión de la cultura escolar no parecen ser siempre positivas en los casos estudiados: la relación entre docentes y equipo de apoyo gira en torno a la información psicoeducativa de los alumnos, de alguna orientación sobre las adaptaciones curriculares o sobre estrategias concretas de trabajo; sin embargo, con respecto a la evaluación, la normativa plantea que los apoyos de los docentes USAER estén ligados a procesos de trabajo tales como: 1) una evaluación inicial que considere el análisis de los contextos escolar, áulico y socio-familiar; 2) la construcción de carpetas para la sistematización de los apoyos, 3) la planeación con enfoque estratégico, lo cual implica participar junto con los docentes y directivos en la planeación y programación de los PETE (plan estratégico de transformación escolar) y PAT (programa anual de trabajo), para reorientar las políticas, culturas y prácticas inclusivas; 4) la colaboración e intervención con fundamento en la planeación docente; y 5) la evaluación y seguimiento (SEP, 2011), lo cual no necesariamente está ocurriendo al interior de las escuelas y aulas.

Las actitudes

Numerosos estudios sobre inclusión refieren el importante papel que la actitud docente juega en la promoción y consolidación de la educación inclusiva (Hegarty, 2008; Suk y Evans, 2011 y Muriillo y Duk, 2011).

Al respecto, los docentes de este estudio muestran, en general, actitudes positivas hacia la inclusión: altas expectativas en su alumnado, identifican lo que sí pueden hacer, minimizan las barreras, aunque también se percibe en ellos que les cuesta incluir especialmente a los alumnos con problemas conductuales, antes que a otros.

Los cinco maestros refieren tener experiencia en la atención y trabajo con “alumnos con necesidades educativas especiales” o “alumnos especiales”. En la mayoría de los casos no establecen la diferencia entre discapacidad y BAPS, además de que creen necesario contar con un diagnóstico clínico confirmado para considerar que el alumno necesita atención educativa.

Los maestros se encuentran familiarizados con el contexto escolar y con los casos o situaciones de vida de sus alumnos; los conocen, comprenden e intentan, en la medida de lo posible, brindar alternativas de solución: van a casa de sus alumnos, se entrevistan y comprometen con los padres o dan seguimiento junto con otras figuras (trabajo social) a estrategias de atención en casos especiales.

En general, la relación y trato de los docentes hacia los alumnos con BAPS es de respeto por sus diferencias, enfatizando lo que el alumno puede hacer, antes que lo que no. Algunos mantienen una relación muy cercana y positiva: los atienden, los escuchan, se dirigen en especial a ellos, los colocan al frente de su escritorio para tenerlos cerca y observar su trabajo. La mayoría muestran disposición para atenderlos y sólo una mostró reticencias cuando se trató de un alumno con problemas conductuales. Y aunque esta maestra presentaba una relación y trato positivos con sus dos alumnas con un leve retraso en el desarrollo, se dijo renuente a trabajar con un alumno con problemas conductuales, por lo que aquel terminó por abandonar la escuela e inscribirse en otra. En contraparte, otra docente comenta que este tipo de alum-

no es a los que más atención presta, “porque son los que más lo necesitan”.

Conclusiones y recomendaciones

La educación inclusiva ha tenido algunos aciertos en su concreción en la escuela (integración, atención de la discapacidad, participación), pero encuentra difícil implementar la evaluación. Por otra parte, los recursos no están siempre disponibles para todos ni en la misma cantidad y calidad; el papel del equipo de USAER no está satisfaciendo las necesidades de apoyo de los docentes regulares; las estrategias y metodologías no están siendo diversificadas y específicas, sino estandarizadas; además de que las directrices señaladas por el INEE y la normativa de la SEP no son claras y aparecen como descontextualizadas.

Hasta ahora, los resultados evidencian que la mayoría de estas prácticas evaluativas siguen siendo integracionistas, no inclusivas, y que elementos como las actitudes, las interacciones entre los actores y la formación, siguen siendo claves para el desarrollo de la educación inclusiva. Por su parte, la implementación de políticas educativas internacionales y nacionales y prácticas de intervención variadas, dificultan aún más la inclusión, que necesita de la consolidación de cambios transformacionales que conduzcan a la mejora.

La información analizada permite comprender cómo el proyecto de inclusión educativa resultado de una política internacional, al adaptarse como normativa al sistema educativo nacional, representa para los docentes participantes un *deber ser* que se convierte en una práctica singular y paradigmática en la mayoría de los casos.

Así, el proyecto de inclusión educativa es construido por los docentes con base en los sentidos y significados que cada uno le atribuye, aunque todos reconocen que esta “moda” llegó para quedarse y que habrá que irse adaptando a ella de la mejor manera posible.

Es claro que los docentes, en sus actividades, hacen uso de conocimientos y prácticas que desde siempre han considerado funcionales, independientemente de que se les proporcionen o no

las condiciones o los recursos necesarios para edificar esta práctica educativa.

El hecho de que los docentes digan, por ejemplo, que poco saben sobre el tema, que no han tenido formación suficiente, que no están disponibles todos los apoyos que requieren, y que, aunque saben que no es lo deseable, en ocasiones recurren a estrategias ajenas a la normativa porque no encuentran los momentos y se sienten limitados en tiempo con respecto a los avances esperados del programa, para atender de manera “especial” a los niños con BAPS, esto los hace tomar medidas arbitrarias, aunque prácticas, como el hecho de recurrir al apoyo del equipo USAER en la aplicación directa de los exámenes.

Por tanto, podemos concluir que, aunque hay buenas intenciones en las políticas educativas institucionales, en realidad no existe un compromiso instrumentado para llevarlas a cabo. Los docentes, por su parte, con sus significados, sus acciones y sus actitudes, contribuyen a conformar y alimentar la idea de que la inclusión educativa está todavía en sus primeros pasos y que urge avanzar más rápidamente de lo que hasta ahora se ha hecho. Para ello, esta investigación identifica algunos desafíos:

Para la práctica docente

- Diseñar formatos alternativos de evaluación y realizar las adecuaciones suficientes y necesarias, a fin de dar menos peso a la evaluación escrita.
- Realizar prácticas evaluativas que permitan la retroalimentación sobre el propio proceso de aprendizaje.
- Establecer, de acuerdo con el alumno, metas puntuales de aprendizaje a corto y mediano plazos, para favorecer la automotivación.
- Favorecer una coevaluación como recurso para el aprendizaje colaborativo y entre pares.
- Hacer partícipes a los padres de familia y otras figuras involucradas con el alumno, de la evaluación en todas sus fases.
- Aprovechar la importancia de contar con un equipo multidisciplinario, definiendo con claridad el papel y alcance de su intervención.

- Propiciar redes de experiencias en inclusión, a fin de que los docentes puedan apoyarse en el proceso, guiándose por una guía puntual como el propio Índice.

Para la política

- Identificar a las poblaciones más vulnerables: quiénes son, dónde está, qué atención han recibido, así como poder establecer la brecha de calidad y los resultados del aprendizaje.
- Realizar, por parte de los equipos multidisciplinares de apoyo, un seguimiento longitudinal de los niños y niñas con BAPS y/o discapacidad durante todo su trayecto formativo, lo que favorecería la inclusión y la atención sostenida en el tiempo de estas poblaciones.
- Reconocer, por parte de la autoridad educativa, la situación actual de la educación inclusiva en relación con las políticas deseables, a fin de que se describa con puntualidad cómo conducirse para responder mejor a la diversidad del alumnado.
- Establecer con claridad directrices que permitan avanzar más rápido de lo que hasta ahora se ha hecho, en especial con la atención de las personas con discapacidad en ambientes educativos regulares.
- Asegurar la distribución equitativa de los recursos materiales y pedagógicos entre las escuelas y centros de aprendizaje.

Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2003). *Educación inclusiva y prácticas en el aula. Informe resumen*. Recuperado de www.european-agency.org
- Álvarez, J. y Gayou, J. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión / Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión al castellano, Bristol, England: CSIE.
- Brink, H. (1996). *Fundamentals of research methodology for health care professionals*. Kenwyn: Juta.
- Casanova, M. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), pp. 78-89.

- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía* 318, 50-54.
- Croll, P. & Moses, D. (2003). Special educational needs across two decades: survey evidence from english primary schools. *British Educational Research Journal*. Vol. 29, No. 5, pp. 731-747.
- Davis, P. y Florian, L. (2004). Searching the Literature on Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: Knowledge Production and Synthesis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol.4, No.3 pp.142-147.
- De Carvalho, C., Leite, J., De Lima, S. y Stipp, M. (2009). Grounded theory. Conceptual and operational aspects: a method possible to be applied in nursing research. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*. 17(4), pp. 573-9.
- Euskadi. (2016). Departamento de Educación, Política, Lingüística y Cultura del País Vasco. Recuperado de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2638/es/contenidos/informacion/formac_profesional/es_1959/indice_c.html
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V. y Martínez, A. (2005). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 15, Núm. 3, pp. 1-17.
- Glaser, B. (1992). Basics of grounded theory analysis. Emergence vs forcing. Mill Valley. C.A. Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2006). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Transaction.
- Goodwin, A. (Ed.). (1997). *Assessment for equity and inclusion. Embracing all our children*. N.Y.: Routledge.
- González, T. (2010). Evaluación inclusiva y calidad educativa: Concreciones conceptuales y metodológicas, *Revista Educação, Artes e Inclusão*. Vol. 1, Año 3.
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre Educación Especial en Europa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 191-199.
Consultado el 25 de Agosto de 2017, en: <http://www.rinace.net/arts/vol-6num2/art13.pdf>.
- Hwang, Y. y Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), pp. 136-146.
- INEE (2010) *Resumen del Informe: El Derecho a la Educación en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jewitt, C. (2012) *An introduction to using video for research*. London: MODE node, Institute of Education. Disponible en: http://eprints.ncrm.ac.uk/2259/4/NCRM_workingpaper_0312.pdf.
- Keating, N., Zybutz, T. y Rouse, K. (2012) Inclusive assessment at point of design. *Innovations in Education and Teaching Internacional*, Vol. 49, No.3, pp. 249-256.
- Merriam, S. (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Murillo, F. y Duk, C. (2011). Escuelas inclusivas versus escuelas eficaces. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*. Vol. 5, No. 1. Editorial.
- Murillo, F. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), pp. 4-28.
- Salas, N., González, F. y Assael, C. (2013). The Contribution of Dynamic Assessment to Promote Inclusive Education and Cognitive Development of Socio-Economically Deprived Children with Learning Disabilities. *Transylvanian Journal of Psychology. Special Issue*, pp. 207-222.
- Saleh, L. (2004). Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España. En *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*, pp. 23-34. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Santiuste, V. y Arranz, M. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, pp. 463-476.
- SEP. (2011). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE). CAM y USAER. México: SEP-DEE.
- Serrato, L., García, I. y Navarro, M. (2012) *Desarrollo de la educación inclusiva a través de las prácticas docentes en torno a la diversidad*. 1er Congreso Nacional de Ciencias del Comportamiento. Retos y Alcances de la Investigación Conductual. 29, 30 y 31 de octubre de 2012. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013a/1336/1336.pdf>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). London: Sage.
- Suk, H. & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion gaps between belief and practices. *International Journal of Special Education*, Vol. 26, No. 1, pp. 136-146.
- UNESCO (2015a) La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos. París: UNESCO.
- UNESCO (2015b) Comité de los Derechos del Niño. Observaciones finales a México. Recuperado el 12 de mayo de 2017 de: http://www.unesco.org/education/edurights/index.php?action=countries&lng=es#_ftn1
- UNESCO (2008) Informe de Seguimiento de la EPT. Educación para todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta? París: UNESCO.
- Valladares, Ma. y Rivera, P. (2012). Tensiones entre las prácticas pedagógicas y los desafíos de la formación inicial docente desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6 (1), pp. 153-175.
- Vlachou, A., Didaskalou, E. y Voudouri, E. (2009) Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación* N° 349, pp. 179-201.
- Vivar, C., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O. y Gordo, C. (2010). La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería. *Index de Enfermería*, 19(4), pp. 283-288.

- Wah, L. (2010). Different Strategies for Embracing Inclusive Education: A Snap Shot of Individual Cases from Three Countries. *International Journal of Special Education*, 25 (3), pp. 98-109.
- Watkins, A. (Ed.). (2007). *Assessment in Inclusive Setting. Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Westwood, P., y Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8, pp. 3-15.
- William, D. (2007). *Assessment for Learning: Why, What and How*. London: Institute of Education: University of London.
- Yuen, M., Westwood, P., y Wong, G. (2005). Meeting the needs of students with specific learning difficulties in the mainstream education system: data from primary school teachers in Hong Kong. *The International Journal of Special Education*, Vol. 20, No.1, pp. 67-76.

Políticas públicas de educación como instrumentos de empoderamiento de la mujer

Valesca Costa

Este trabajo tiene por objetivo destacar la necesidad de reanudar los estudios y de profundizar la discusión de la posibilidad de políticas públicas de educación como instrumentos de empoderamiento de la mujer. Esta propuesta viene a adaptarse a la cuestión de las prácticas docentes en contextos educativos desafiantes, una vez que propone a los profesores y militantes del derecho que hagan un análisis sobre la cuestión del acceso de la mujer a la educación en un contexto educativo desafiante, que es el contexto actual de la educación brasileña, que a su vez exige una retomada y profundo diálogo en sus políticas públicas de educación.

Así, cabe destacar que este tema requiere un estudio que va más allá de la temática sobre políticas públicas de educación, se trata de un desafío en el campo de la educación y más específicamente de las políticas públicas de educación, es un trabajo que requiere la contextualización, transformaciones históricas y, consecuentemente, legales de la condición de la mujer en la sociedad y de su acceso (o prohibición) a la educación.

Cabe considerar que este estudio es fruto de inquietudes que emergen al observar que es llegado el momento de avances en la temática que aborda el acceso de la educación por las mujeres brasileñas, exigiendo que se tengan acciones más allá de la discusión teórica y se efectúen acciones en el ámbito de la política pública de educación, sanando, a través de acciones afirmativas, una

deuda histórica, y proporcionando a las mujeres brasileñas su posición de protagonismo social.

Consideraciones sobre el estudio del género

Antes de detenerse más específicamente en el tema propuesto sobre la necesidad de políticas públicas de educación como un instrumento de empoderamiento de la mujer, temática que involucra íntimamente la cuestión de las prácticas docentes en contextos educativos desafiantes, una vez que hay que enfrentar el desafío de la búsqueda por la equidad a través de la educación, instrumento fundamental para la realización de la justicia social.

Por eso, antes de detenerse en el punto principal de este trabajo, es fundamental que se haga una lectura previa sobre la génesis del estudio que aborda la temática género, su contextualización histórica, pasando por la restricción del acceso de la mujer a la educación y culminando con reflexión sobre la necesidad de políticas públicas de educación, en especial en la elaboración de acciones afirmativas para mujeres.

Es importante destacar que, cuanto a los estudios sobre género, es fundamental tomar como referencia el trabajo de Rago (1998), éste considera que las diferencias biológicas entre hombres y mujeres existen y toma como base para el estudio la construcción social y cultural de las diferencias sexuales, luego, el argumento de superioridad por la fuerza física, no debe justificar una “supuesta inferioridad”, por parte de la mujer. Cabe considerar que varios estudios sobre el tema fueron hechos a partir de finales de la década de 1980, en especial por la investigadora Guacira Louro, que ilustra esa discusión, enfatizando que:

Es necesario demostrar que no son propiamente las características sexuales, sino la forma como esas características sexuales son representadas o valorizadas, lo que se dice el use pensar sobre ellas que va a constituir, efectivamente, lo que es femenino o masculino en determinada sociedad, en un momento histórico (Louro, 1997, p. 21, traducción de la autora).

Así, si las características físicas determinaban las posibilidades creadas por las posiciones públicas, y la genética masculina intimidaba y determinaba poder, esas nociones basadas en superioridad física serán ultrapasadas y se abordarán las diferencias entre hombres y mujeres teniendo una noción de carácter social y psicológico. Con eso, la noción de “género”, que durante mucho tiempo fue usada para designar específicamente las diferencias biológicas entre los sexos, o sea, género femenino o género masculino avanza, fuertemente impulsada por el movimiento feminista:

Como consecuencia de esta propuesta de reflexión y estudio de los temas relacionados con la mujer y con cuestiones históricas es que, entonces, se desarrollaría el concepto de género como algo relacionado directamente con cuestiones sociales y no exclusivamente biológicas. La defensa de los derechos de las mujeres y la búsqueda de igualdad social es el punto central del movimiento feminista que, inicialmente, ganó las calles denunciando la condición excluyente dada a las mujeres en la sociedad, ganando, posteriormente, espacio dentro de la academia, cuando los estudiosos pasaron a dedicar sus estudios a la investigación este tema (Costa, 2009, p. 22, traducción de la autora).

Con las indagaciones y manifestaciones lanzadas por las mujeres, le tocó a la historiadora norteamericana Joan Scott (1990) apropiarse el uso del término “género”, que centraba su esencia no en las determinaciones biológicas y sí, en el carácter social de las diferencias entre los sexos:

Más recientemente —demasiado reciente para que pudiera encontrar su camino en los diccionarios o en las ciencias sociales— las feministas empezaron a utilizar la palabra “género” más seriamente, en un sentido más literal, como manera de referirse a la organización social de la relación entre sexos (Scott, 1990, p. 5, traducción de la autora).

Hablar sobre las mujeres y su acceso a la educación es un tema un tanto reciente, teniendo en cuenta que en los padrones impuestos inicialmente a las mujeres se dedicaba ocupar el espa-

cio privado. Por eso, deshacer este paradigma fue preciso mucha resistencia hasta que se iniciasen los primeros estudios de aquellas que, durante mucho tiempo, quedaron excluidas al margen del protagonismo histórico.

En junio de 1990, después de defender al doctorado con trabajo sobre historia de la prostitución en Brasil, participé en un encuentro feminista en Nueva York, donde escuché por primera vez las discusiones en torno a las relaciones de género. En Brasil, iniciamos enseguida -Adriana Piscitelli, Elisabeth Lobo, Mariza Corrêa y yo - un grupo de estudios de género, con el firme propósito de constituir en el futuro un núcleo de investigación (Rago, 1998, p. 89, traducción de la autora).

De esta hecha, cuando se habla del estudio sobre mujeres y el acceso a la educación se debe considerar sobre todo al importante movimiento de estar vinculado a la participación en el ambiente público, no quedando restringido a lo privado, e ir más allá, entrar en el espacio de la educación y tomar la decisión: educación como instrumento de empoderamiento. Ésta imbricada en la idea de que existen características, actitudes y posiciones sociales que se permiten a las mujeres, este reconocimiento de una imposición, deja clara la noción de *Sobre el poder simbólico* (Bourdieu), definiendo, así, el dicho “poder simbólico” como un fuerte instrumento que impone parámetros y establece cierto modo de actuar como el estándar socialmente aceptado.

De esta forma, cuando se aplica este concepto al contenido abordado por este estudio, percibimos que la imposición sobre las mujeres de determinado modo de actuar como definido apropiado para las mujeres, así como espacios y profesiones tenidos como propios para las mujeres, expresa la manera coercitiva en que la sociedad se impone sobre ellas, de manera que, tenemos aquí en un momento claro en que se expresa la violencia simbólica. Para explicar mejor la noción de violencia simbólica, recurrimos a la obra del propio Bourdieu, en la que considera que:

[...] los “sistemas simbólicos” cumplen su función política de instrumento de imposición o de legitimación de la do-

minación, que contribuyen a asegurar la dominación de una clase sobre otra (violencia simbólica) dando el refuerzo de su propia fuerza a las relaciones de fuerza que se fundamentan [...] (Bourdieu, 1989, p. 11, traducción de la autora).

Esta noción de violencia simbólica es evidente cuando, aún en los días actuales, resisten varias formas de limitaciones, restricciones y prejuicios, limitando oportunidades iguales entre hombres y mujeres, y en especial en lo que se refiere al acceso de la mujer a la educación, una vez que la educación se vuelve un instrumento de empoderamiento femenino a medida que la instruye.

Breves consideraciones sobre el acceso a la educación por las mujeres

El abordaje sobre el acceso a la educación por las mujeres, requiere considerar, inicialmente, que durante mucho tiempo el espacio de la mujer fue fuertemente limitado, y en muchos casos oprimido, y colocado al margen de la sociedad, ocupando un papel secundario en las relaciones sociales, de manera que su participación en determinados espacios de la sociedad era meramente figurativa. En este sentido, percibimos que en muchos casos la sociedad legitimó la supremacía masculina, basándose solamente en ese aspecto. Es evidente que este espacio de ciudadanía de segundo orden se comprueba a través del pensamiento de que diferencias biológicas y una supuesta inferioridad de la mujer es el punto de referencia para la dominación masculina.

La oportunidad de que la mujer tenga acceso o sufra el cercenamiento a la educación está íntimamente relacionada con el hecho de que su participación en la sociedad se queda durante mucho tiempo limitada al espacio privado; en contrapartida, al hombre cabía ocupar el espacio público, que, a su vez, es el espacio dedicado a la toma de las decisiones sociales.

Así, haciendo una lectura más profunda y considerando trabajos de investigación anteriores sobre la presencia de la mujer en la Facultad de Derecho de la ciudad de Pelotas, Río Grande del S, o sea, enfocando el acceso de las mujeres a la educación superior, percibiremos que uno de los motivos que justificaría la presencia de mujeres tan tardíamente podría estar íntimamente relacionada

con el “abogar”, es decir, la exposición y la defensa de aquel que aboga, siendo así un lugar ocupado por aquel que está expuesto al espacio público, cuyo acceso, durante mucho tiempo, fue reservado únicamente al hombre. De la misma manera, el curso de derecho mantiene relación íntima con la elaboración de leyes y con la toma de decisiones de una sociedad, tarea que una vez más no posibilitaba la participación de las mujeres.

Aún más que el espacio material, es la palabra y su circulación que modelan la esfera pública. En la hora de la Revolución, Olympe de Gouges no se equivoca cuando declara: ‘La mujer tiene el derecho de subir al tablado, ella también debe tener el derecho de subir a la tribuna’ (Perrot, 1998, p. 59, traducción de la autora).

Sin embargo, la sociedad, en el transcurso del tiempo, sufre varias transformaciones económicas, sociales y políticas, que acaban por hacer sentir la necesidad de mano de obra, y en este momento se llama a la participación de la mujer no sólo en una situación global, también, en el contexto brasileño.

A finales del siglo XIX, las transformaciones económicas globales se reflejaron en Brasil, trayendo el fin de la mano de obra esclava, el avance del capitalismo, los progresos industriales, el crecimiento de la burguesía, y el proceso inmigratorio. Estos hechos arrojaron a las mujeres al mercado de trabajo y posibilitaron oportunidades de acceso a la educación (Costa, 2009, p. 25, traducción de la autora).

La entrada de la mujer en la actividad laboral se inició por las profesiones que estuvieran íntimamente relacionadas con características más dóciles y que exigían paciencia. Eran actividades profesionales ligadas a la maternidad y con el acto de cuidar, como el magisterio y la enfermería, profesiones que acogen al sexo femenino.

Entre las primeras profesiones en las que las mujeres consiguieron espacio en el campo de trabajo, el magisterio gana destaque. Sin embargo, todavía hay correspondencia di-

recta entre la docencia femenina y la maternidad, que extiende a las profesoras el papel de madre, de la misma manera ocurre con la enfermería. Para conquistar otras áreas, como la jurídica, tenida como típicamente masculina, había todavía un arduo camino a recorrer (Costa, 2009, p. 24, traducción de la autora).

El magisterio, por ejemplo, fue una de las profesiones en que la mujer logró insertarse primero. Ser profesora estaba limitado al magisterio primario, espacio que los hombres habían abandonado por estar vinculado a bajos salarios. Este espacio, en el mercado de trabajo abierto por el magisterio, conducía inmovilidad en lo que se refiere a la formación. Hasta la década de 1970 la legislación educativa en Brasil establecía la rama de las humanidades para quien deseara seguir los estudios después de la realización del curso Normal.

En Brasil, cuando se habla sobre la historia de la mujer y el acceso a la educación no se puede dejar de recordar la precursora en la defensa del derecho de las mujeres y en el acceso a la educación que fue la brasileña Nísia Floresta, que en 1832 lanzó su libro *Derecho de las mujeres e injusticia de los hombres*.

Nísia Floresta, en su pionera y significativa obra, considera que existe igualdad de sexo entre hombres y mujeres en lo que se refiere a la capacidad de las mujeres para actuar, ya que no deben quedar restringidas sólo a la esfera privada. Defendía que las mujeres son capaces también de adquirir los derechos de los hombres, de modo que las acciones de hombres y mujeres en la sociedad deban ser juzgadas con imparcialidad, y no por hombres que defienden y legitiman apenas su actuación, como aclara en su actuación obra:

En una palabra, si los hombres fuesen filósofos (tomando esta palabra en su rigor) descubrirían fácilmente que la naturaleza constituye perfecta igualdad entre los dos sexos. Pero como hay pocos que sean capaces de pensar tan abstracto, ningún derecho tiene más que nosotros, de ser jueces en esta materia y por consecuencia, necesitamos recurrir a un juez menos parcial [...] (Floresta, 1832, p. 30, traducción de la autora).

De esta manera, se considera que el acceso de la mujer brasileña a la educación fue claramente defendido por ella, en especial en el libro "Opúsculo humanitario", también con contenido que defiende los derechos de las mujeres. La autora alega que si Brasil pretende mostrarse como país evolucionado que se refleje en otras naciones para buscar sus ejemplos, debe también inspirarse en el acceso de las mujeres de estas otras naciones a la educación; de esta manera, afirma la autora:

Mientras por el viejo y nuevo mundo va resonando el grito-emancipación de la mujer - nuestra débil voz se levanta, en la capital del Imperio de Santa Cruz, clamando: ¡educad a las mujeres!

¡Pueblos de Brasil, que os decís civilizados! ¡Gobierno, que os decís liberal! ¿Dónde está la donación más importante de esa civilización, de ese liberalismo? En todos los tiempos, y en todas las naciones del mundo, la educación de la mujer ha sido siempre uno de los más salientes característicos de la civilización de los pueblos (Floresta, 1853, p. 2, traducción de la autora).

De esta manera, es de considerar que el derecho al acceso a la educación fue una lucha difícil, el acceso a otros derechos tampoco fue una conquista fácil, trabajar fuera de casa fue una conquista que exigió buscar tener derecho a administrar su propio salario, que era entregado al marido, y, consecuentemente, vinieron las luchas por el derecho al divorcio y los derechos civiles, como el voto femenino. Es fundamental destacar que la llamada modernidad fue un momento de gran transformación en el papel de la mujer en la sociedad y en su trayectoria por tener sus derechos de ciudadanía reconocidos, aunque hay discusiones sobre esto preferimos creer que fue un período que tuvo un saldo positivo en las discusiones sobre la figura femenina.

El siglo XIX, con la marca de la modernidad, rediseñó las expectativas femeninas. Algunos afirman haber sido este período el punto más bajo de los poderes y oportunidades de las mujeres... Fue en teorías iluministas de finales del siglo XVII que muchas mujeres se basaron para reivindicar dere-

chos para sí y demandar la emancipación femenina. El Iluminismo abría perspectivas, posibilitando un nuevo abordaje de la arena pública (y, consecuentemente, de la cuestión de la ciudadanía) al afirmar ser cada individuo poseedor de derechos inalienables (Pinsky y Pinsky, 2008, p. 266, traducción de la autora).

Así, ante el estudio hecho anteriormente aquí percibimos que hablar en el acceso de las mujeres a la educación implica un acto de ciudadanía, de esta manera, no hay cómo no considerar que adquirir derechos implica ir más allá, implica proporcionar que las mujeres tengan acceso a la educación, y que para ello se considera la necesidad de sanar una deuda histórica con las mujeres que durante mucho tiempo fueron cercenadas, limitadas al acceso a la educación.

Éste es justamente el propósito del estudio, mostrar cómo es un desafío en lo que se refiere a la carencia de legislación sobre esta temática, como es preciso que se encare el desafío del campo de la educación, mantener sus estudios en lo que se refiere a las temáticas sobre el acceso de las mujeres a la educación, culminando con políticas públicas de educación para la inclusión de las mujeres en la educación.

La importancia y la necesidad de políticas públicas de educación como instrumento de empoderamiento de las mujeres

Antes de detenernos más específicamente en el punto central de este trabajo, que se dedica a la importancia y la necesidad de políticas públicas de educación como instrumento de empoderamiento de las mujeres, es fundamental que se haga un estudio histórico sobre la condición al margen de la sociedad donde la mujer fue colocada durante mucho tiempo. Así, ante tales condiciones marginales y consecuente el cercenamiento a su acceso a la educación, este estudio busca llamar la atención sobre la necesidad de políticas públicas de educación con carácter de inclusión femenina a través de la educación, eso porque el acceso a la educación representa la oportunidad de instrucción, esclarecimiento, protagonis-

mo femenino, cualificación de la mano de obra, y la participación activa en las decisiones de su vida y en la sociedad, ser una mujer empoderada no es un predicado estimulado a las mujeres, como bien señala Saffioti:

Entre las mujeres, socializadas todas en el orden patriarcal de género, que atribuye cualidades positivas a los hombres y negativas, aunque no siempre, a las mujeres, es pequeña la proporción de éstas que no portan ideologías dominantes de género, o sea, pocas cuestionan su inferioridad social (Saffioti, 2015, p. 37, traducción de la autora).

Es fundamental considerar que, aunque pasó a ocupar las agendas de políticas públicas recientemente, la discusión sobre los derechos de las mujeres tuvo destaque con la francesa Olympe de Gouges, que en 1791 reciente a la histórica Revolución Francesa y la publicación de la *Declaración de los derechos humanos y del ciudadano* defendía que era necesario la elaboración también de la *Declaración de los derechos de la mujer*, como bien dice Dallari:

La Declaración de los derechos del “hombre”, según ella, era evidentemente discriminatoria, pues ya a partir de la denominación excluía a las mujeres, negaba sus derechos de ciudadanía y contrariaba los objetivos de la movilización popular contra la desigualdad. De ahí su indignación, su revuelta y su decisión de elaborar una Declaración de los derechos de la mujer (Dallari, 2016, p. 31, traducción de la autora).

De esta manera, este estudio se configura como necesario ya que la historia hace observar que hay una intensa necesidad en políticas públicas de educación que actúen como instrumentos de inclusión de las mujeres como protagonistas a través de la educación.

El filósofo Aristóteles ya destacaba que el ser humano es un animal racional y político, así destacó la importante función del Estado, y en su obra titulada “La Política” ya observaba que la “polis”, “ciudad-estado” tenía una función fundamental en la realización plena del hombre como animal dotado de razón y como su

ciudadano, destacando que aquí las mujeres no tenían la oportunidad de tal protagonismo, pues no eran consideradas como tal.

Sabemos que toda ciudad es una especie de asociación, y que toda asociación se forma teniendo por objetivo algún bien; porque el hombre sólo trabaja por lo que él tiene cuenta de un bien. Todas las sociedades, pues, se presupone cualquier lucro - sobre todo la más importante de ellas, pues que apunta a un bien mayor, envolviendo todas las demás: la ciudad o sociedad política (Aristóteles, 2017, p. 17, traducción de la autora).

Con el transcurso del tiempo y las consecuentes transformaciones que la noción de Estado sufrió, su papel como proveedor de las necesidades del ciudadano ganó lecturas distintas, de manera que por un lado se colocaron a los defensores de una participación mínima del Estado como sujeto que garante las actividades básicas como la salud, la seguridad y la educación, minimizando su actuación en la asistencia social del ciudadano y limitándose a acciones burocráticas, distanciando al ciudadano y ciudadana de su Estado como instrumento responsable por su desarrollo pleno como miembro activo en las decisiones de esta sociedad, como se observa en la siguiente consideración sobre el Estado moderno capitalista:

En la modernidad, el término se refiere fundamentalmente a la actividad o conjunto de actividades que, de una forma u otra, son imputadas al Estado moderno capitalista o emanan de él. El concepto de política se encadenó, así, al poder del Estado -o sociedad política- en actuar, prohibir, ordenar, planificar, legislar, intervenir, con efectos vinculantes a un grupo social definido y al ejercicio del dominio exclusivo sobre un territorio y, de la defensa de sus fronteras (Shiroma, Moraes y Evangelista, 2004, p. 7, traducción de la autora).

En contrapartida está la corriente que lucha por el mantenimiento de una participación máxima de la presencia del Estado para el mantenimiento del acceso del ciudadano a la salud, educación, seguridad como requisito mínimo por los impuestos pagados

y justamente mantener el esfuerzo en dar oportunidad de acceso igual a la realidad distinta, es justamente en este momento que este trabajo se dedica a defender la importancia de las políticas públicas de educación según lo considerado:

El uso corriente del término “política” predice una multiplicidad de significados, presentes en las múltiples fases históricas de Occidente. En su acepción clásica, deriva de un adjetivo originado de polis – politikós - y se refiere a todo lo que se refiere a la ciudad y, por consiguiente, al urbano, civil, público, social (Shiroma *et al.*, 2004, p. 8, traducción de la autora).

Este Estado con un gobierno que garante condiciones que propicien a sus miembros su desarrollo con total amparo ganó fuerza y, en Brasil, tuvo en la Constitución Federal de 1988 un instrumento que buscaba justamente a través de políticas sociales buscar que todos los miembros de este país tuvieran, sin distinción, la debida garantía legal de su pleno desarrollo sin distinción de sexo conforme a lo siguiente:

Art. 5º Todos son iguales ante la ley, sin distinción de cualquier naturaleza, garantizándose a los brasileños ya los extranjeros residentes en el país la inviolabilidad del derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad, a la seguridad y a la propiedad, en los siguientes términos:

I - hombres y mujeres son iguales en derechos y obligaciones, en los términos de esta Constitución (Constituição, 1988, traducción de la autora).

Es interesante considerar que el momento histórico que precede a la elaboración de la Constitución Federal de Brasil de 1988 es un momento de fragilidad democrática en el país, que acababa de salir de un régimen de excepción. La participación de los movimientos sociales en la fiscalización de la elaboración de la Constitución Federal de 1988 en la garantía y efectividad de derechos sociales, tales como educación pública, gratuita y para todos fue una conquista amparada por esta Carta Magna conforme observamos en el título *Título II De los Derechos Sociales*, habiendo des-

tacado la educación como derecho social que debe estar dispuesto a la población, sin distinción de sexo, y debe ser concomitante con el contenido del Art. 6º:

Art. 6º. Son derechos sociales la educación, la salud, la alimentación, el trabajo, la vivienda, el transporte, el ocio, la seguridad, la seguridad social, la protección a la maternidad y a la infancia, la asistencia a los desamparados, en la forma de ésta Constitución (Constituição, 1998, traducción de la autora).

De esta forma, la Constitución Federal Brasileña de 1988, es también llamada “Constitución Ciudadana”, por ser un instrumento legal elaborado buscando sobre todo llamar al Estado y la familia a la responsabilidad del desarrollo de la ciudadanía plena y cuando nos dedicamos a este estudio destacamos la importancia del acceso a la educación de todos los brasileños, como manera de indicar la elaboración de una ley específica orientada a la educación brasileña, la Ley de Directrices Bases de la Educación Brasileña, Ley 9394/96, más específicamente:

Art. 2º. La educación, deber de la familia y del Estado, inspirada en los principios de libertad y en los ideales de solidaridad humana, tiene por finalidad el pleno desarrollo del educando, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo (Brasil, 2010, traducción de la autora).

Sin embargo, es fundamental considerar que el acceso a la educación que debería ser un instrumento de equidad social y desarrollo pleno del ciudadano en el Estado acaba desarrollando un efecto reverso, una vez que se convierte en instrumento de competitividad y valor de exclusión de aquellos que no tienen acceso a la educación, como es observado:

Muchos factores están indicando que la educación crece en importancia frente al ambiente de competitividad que se instala, demandando la búsqueda permanente por conocimientos. La educación se convierte, así, en una figura central

en los discursos y en las políticas, como factor de competitividad. Para una gran mayoría de la población, la escolarización pasa a ser un factor predominante para ganar puestos en el mercado de trabajo, aumentar la renta (Sudbrack, 2009, p. 22, traducción de la autora).

Es precisamente el momento en este trabajo donde se propone recordar el motivo de lo antes escrito, y en especial el por qué se dedicó un espacio para desarrollar un estudio sobre la teoría de género y el acceso de la mujer a la educación, es decir, si la educación desempeña un papel fundamental en la inserción de la mujer en el espacio público (pues antes se les reservaba sólo el espacio privado, el hogar) como instrumento de competitividad.

La discriminación de género, fruto de una larga tradición patriarcal que no conoce límites geográficos, tampoco culturales, es del conocimiento de todos los brasileños. Entre nosotros, el estatus de inferioridad de la mujer en relación al hombre ha sido considerado por mucho tiempo como algo *qui va de soi*, normal, derivado de la propia “naturaleza de las cosas”. A tal punto que esta inferioridad se materializaba expresamente en nuestra legislación civil (Gomes, 2003, p. 90, traducción de la autora).

Así, la cita anterior nos hace percibir que la mujer ha sido durante mucho tiempo cercenada al acceso, al derecho a la educación, la propuesta que motiva este trabajo es justamente instigar la necesidad de garantizar lo previsto en el texto constitucional de 1988, que en el cuerpo del Artículo 3º indica la búsqueda de la construcción de una sociedad libre, justa, solidaria y que promueve el bien de todos sin ningún tipo de discriminación, incluso prejuicio de sexo.

Art. 3º Constituyen objetivos fundamentales de la República Federativa del Brasil:

IV- promover el bien de todos, sin prejuicio de origen, raza, sexo, color, edad y cualquier otra forma de discriminación (Constituição, 1998, traducción de la autora).

La propuesta en que se centra este trabajo es justamente una realidad que nos afronta desde hace siglos, y que encuentra en Brasil suelo fértil para perpetuarse, o sea, a la diferencia de oportunidades dada a las mujeres brasileñas, refleja un cuadro histórico en el que la mujer, por no tener acceso a la educación, muchas veces, es jugada al margen de la sociedad por falta de oportunidad en el mercado de trabajo, y las que por mejores circunstancias tienen acceso al mercado de trabajo se quedan condicionadas a salarios menores, situaciones en donde nuevamente no se observa el dispositivo constitucional, conforme previsto:

Art. 7º Son derechos de los trabajadores urbanos y rurales, además de otros que apunte a la mejora de su condición social:

XX- Protección del mercado de trabajo de la mujer, mediante incentivos específicos en virtud de la ley (Constituição, 1998, traducción de la autora).

De esta manera, queda nítido en el estudio desarrollado hasta aquí que no sólo por la contextualización social e histórica, existe una realidad desafiante que expresa la necesidad de profundizar estudios y legislaciones que conlleven políticas públicas, y en especial políticas públicas de educación culminando con acciones afirmativas que en su contenido abracen este objetivo, como bien destaca el jurista Joaquim Barbosa Gomes:

Las acciones afirmativas se definen como políticas públicas (y privadas) orientadas a la concreción del principio constitucional de la igualdad material y a la neutralización de los efectos de la discriminación racial, de género, de edad, de origen nacional y de compleción física (Gomes, 2003, p. 90, traducción de la autora).

En la continuidad de este texto, y amparada en la obra de este jurista, notamos que ésta revisita el origen de las acciones afirmativas, que visan, justamente, dar oportunidad a aquellos grupos dichos minoritarios en la sociedad y que se encuentran en condiciones marginales, es decir, sin conseguir acceso y representación al centro de las decisiones y así condenados a ser subordinados a

las decisiones ajenas a su voluntad. De esta forma, cabría al norte de América el pionerismo en aplicar las acciones afirmativas, considerando sin embargo, que si otros países no tuvieron este protagonismo no quiere decir que no tienen minorías que sufren por la desigualdad, al contrario, América Latina es suelo fértil y carente de instrumentos legales como las acciones afirmativas.

El país pionero en la adopción de las políticas sociales denominadas “acciones afirmativas” fue, como es sabido, Estados Unidos de América. Tales políticas fueron concebidas inicialmente como mecanismos tendientes a solucionar (...) la marginación social y económica del negro en la sociedad americana. Posteriormente, fueron extendidas a las mujeres, a otras minorías étnicas y nacionales, a los indios y a los discapacitados (Gomes, 2003, p. 90, traducción de la autora).

Cuando se habla de introducción de acciones afirmativas, es de suma importancia destacar que el propósito de instituir acciones afirmativas no es mantener estas políticas para siempre instituidas en el Estado, ellas son temporales y buscan justamente eliminar desigualdades históricas, herencia de un período en que las riendas del Estado y consecuentemente el poder de toma de decisión quedaban limitadas a hombres, blancos y de élite.

Por este hecho, cuando fue propuesto el respectivo estudio que tiene como punto central ser conducido por la temática de prácticas docentes en contextos educativos desafiantes, como profesora, consideré un momento propicio para encarar esta temática desafiante, que ha sido aplastada en la sociedad brasileña, enmascarada al decirse que no hay preconceptos contra las mujeres y, en una lectura más profunda, que no hay una deuda histórica con las mujeres brasileñas, que aún en nuestros días siguen cercenadas al acceso a la educación y tratadas como ciudadanas de segundo orden, teniendo, en muchos casos, la toma de decisión del destino de sus vidas en manos de otros.

Es fundamental que se recuerde que los índices de violencia contra la mujer en Brasil son un problema social alarmante, aun habiendo ganado instrumento jurídico contra la violencia do-

méstica contra mujeres, la llamada Ley Maria da Penha, más específicamente Ley 11.340 de agosto de 2006, como previsto:

Art. 2 Toda mujer, independientemente de clase, raza, etnia, orientación sexual, renta, cultura, nivel educativo, edad y religión, goza de los derechos fundamentales inherentes a la persona humana, siendo asegurada las oportunidades y facilidades para vivir sin violencia, preservar su salud física y mental y su perfeccionamiento moral, intelectual y social (Lei n. 11.340, 2006, traducción de la autora).

La Ley Maria da Penha (Ley 11.340/2006) representa, sin duda, una gran conquista, sin embargo presenta un carácter represivo a la violencia contra la mujer, y sin duda hay que ir más allá, se trata de un remedio jurídico basado en el carácter punitivo al agresor. Así, hay que ir más allá, e instruir, educar, concientizar a hombres y mujeres a través del acceso a la educación, a través de temas que aborden la necesidad de garantías de derechos fundamentales a todo ciudadano y ciudadana que forma parte del Estado, como considera Piovesan, a continuación:

Si la lucha contra la discriminación es una medida de emergencia a la aplicación del derecho, a la igualdad, sin embargo, por sí sola, es medida insuficiente. Es fundamental conjugar la vertiente represiva-punitiva con la vertiente promocional. Se hace necesario combinar la prohibición de discriminación con políticas compensatorias que aceleren la igualdad como proceso. Esto es, para asegurar la igualdad no basta con prohibir la discriminación mediante la legislación represiva. Son esenciales las estrategias promocionales capaces de estimular la inserción e inclusión de grupos socialmente vulnerables en los espacios sociales (Piovesan, 2008, p. 890, traducción de la autora).

Es justamente en este momento que percibimos en la práctica un caso que retrata nítidamente la necesidad de intensificar las acciones afirmativas con propuestas que aseguren el acceso de las mujeres a la educación, pues diariamente todavía se enfrenta otra batalla, o sea, educar a las mujeres a no tener miedo de de-

nunciar a sus agresores, alentarlas a luchar, empoderarlas, especialmente a través del acceso a la educación, como es justificado a continuación:

Además de las acciones afirmativas, contar con el sólido amparo jurídico de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, ambas ratificadas por Brasil, el ordenamiento jurídico nacional, gradualmente, pasa a introducir marcos legales con el objetivo de instituir políticas acciones afirmativas (Piovesan, 2008, p. 891, traducción de la autora).

Es esencial destacar que este texto no tiene por objetivo dictar soluciones, sino lanzar el desafío de profundizar los estudios sobre la importante temática de las políticas públicas de educación, en especial en lo que se refiere a las mujeres, como instrumento de inclusión y empoderamiento.

Las acciones afirmativas ya ganan espacio en Brasil, un país latinoamericano, subdesarrollado y que nace y se mantiene hasta hoy en una economía de extrema explotación, el número de minorías, cuando no son divididas por sus específicas causas, ciertamente es más voluminoso que la dicha élite, y estas minorías marginadas claman por minimizar las diferencias sociales seculares, así, a ejemplo de la “Ley de cuotas” (Ley 9100/95 modificada por la Ley 9504/97):

Se añade la llamada “Ley de cuotas” de 1995 (Ley n° 9 100/95) que introdujo una cuota mínima del 20% de las vacantes de cada partido o coalición para candidatura de mujeres. Esta ley fue posteriormente modificada por la Ley 9.504, de 30 de septiembre de 1997, que al establecer normas para las elecciones, dispuso que cada partido o coalición deberá reservar como mínimo 30% y máximo 70% para candidaturas de cada sexo (Piovesan, 2008, p. 891, traducción de la autora).

Es interesante considerar que en la elaboración de este estudio se buscó hacer un recorrido general desde las bases históricas, pasando por algunas legislaciones que tocan el tema, y no sólo un tema, sino varios temas que se alinean en esta red, trabajando

de manera interdisciplinaria entre educación y derecho. Pero, el más desafiador fue percibir que aún hay un largo y arduo camino en la conquista de derechos para las mujeres y en especial que garanticen su acceso a la educación.

Así, desde la contextualización histórica, la génesis del término “género”, la lectura de la educación y de los espacios ocupados por las mujeres a través de la educación, hasta las primeras leyes que valientemente se dedicaron a la temática de abrazas a las acciones afirmativas, lo que tendremos en el horizonte son pocas conquistas y sí mucho estudio para justificar que hay un desafío que dicha sociedad moderna todavía no logró sanar de un pasado escrito por una minoría de hombres blancos de élite y que sí hay una deuda social, que usó la educación para segar los destinos de sus mujeres a su voluntad, esta realidad fue muy bien narrada por Saffioti:

Las mujeres son “amputadas”, sobre todo en el desarrollo y uso de la razón y en el ejercicio del poder. Ellas son socializadas para desarrollar comportamientos dóciles, cordados y apaciguadores. Los hombres, por el contrario, son estimulados a desarrollar conductas agresivas, peligrosas, que revelen fuerza y coraje (Saffioti, 2015, p. 37, traducción de la autora).

Es evidente, como es citado, que la educación es instrumento básico para que se rompa con este ciclo de prejuicio, marginación que expone a la mujer a todo tipo de violencia, desde la violencia física, hasta la moral, psíquica y financiera y, a su vez, la elaboración de un aparato legal que proteja a la mujer es fundamental, representando un gran avance.

Cabe destacar que si Brasil pretende ser respetado en las agendas internacionales y cambiar su imagen de país en desarrollo y repleto de desigualdades sociales, necesita respetar preceptos mínimos que mejoren la convivencia de su colectivo, proporcionando condiciones de vida digna a sus ciudadanos y ciudadanas, mantener las condiciones dignas a los seres humanos se refleja en la armonía social y muestra la fuerza de un Estado, queda evidente esta afirmación en la obra del jurista Norberto Bobbio, titulada “La era de los derechos”, cuando se trata de la necesidad de la protección de los derechos humanos, como se muestra a continuación:

La primera parte de *La Era de los Derechos* está constituida por cuatro ensayos. En ellos, Bobbio explica cómo los derechos humanos son un dato de la naturaleza al modo del *jusnaturalismo*. Son un *construido* jurídico históricamente orientado hacia el perfeccionamiento político de la convivencia colectiva (Bobbio, 2014, p. IX, traducción de la autora).

Sin embargo, si esta legislación máxima que abarca derechos mínimos que protegen al ser humano, aquí haciendo referencia a los derechos humanos, protección garantizada a hombres y mujeres que sobrepasa fronteras, en su mayoría de las veces no es suficiente ni de conocimiento general, imagine lo difícil que es entonces hablar de leyes específicas, más aún en políticas públicas de educación que garanticen a las mujeres el derecho al acceso a la educación.

Esta realidad resulta en una población repleta de mujeres que no son instruidas, educadas, y consecuentemente no logran, a menudo, romper el ciclo de su posición al margen de la sociedad, esta dicha “ciudadana” no tiene acceso a la lectura de otras posibilidades, y el acceso a la otra realidad que podría ser dada si hubiera sido educada para interpretar y cuestionar su papel en la sociedad y buscar su protagonismo social. Así, el resultado del no acceso a la educación lo vemos todos los días en Brasil, es ésta la realidad que lleva diariamente a miles de mujeres al trabajo informal abriendo mano de cualquier tipo de derecho laboral o seguridad social para, muchas veces, mantener su prole, es la misma la realidad que lleva a mujeres al tráfico de drogas, la prostitución donde el cuerpo es la moneda de intercambio arriesgando muchas veces su propia vida por no tener acceso a la educación, que la instruiría y empoderaría hacia otras elecciones.

Así, cuando la propuesta de este estudio tenía como punto central envolver el tema desafiante de la educación, no quedaba mucha duda de que la educación como instrumento de empoderamiento de la mujer sería una propuesta de estudio pertinente. Esto porque abordar la necesidad y posibilidad de políticas públicas de educación como instrumentos de empoderamiento de la mujer, representa una propuesta que viene a adecuarse a la cuestión de las prácticas docentes en contextos educativos desafiantes, reflejando

que la realidad que se impone a miles de mujeres es el resultado del esfuerzo de una élite de hombres letrados que, no sólo en Brasil, sino en buena parte del mundo, hicieron cuestión de excluir a las mujeres del protagonismo de la historia.

De esta manera, se justifica que para mejor desarrollo de este trabajo se dedique un espacio para revisar la historia de las mujeres, estudios recientemente desarrollados con vistas a las lagunas y exclusión de la mujer en los relatos históricos, además, es preciso que antes de que se elaboren leyes se haga primero una lectura sobre la realidad social, no es por casualidad que las bibliotecas están abarrotadas con legislaciones que cayeron en el desuso justamente por no adecuarse a la realidad de la sociedad para la cual fueron elaboradas. En contrapartida, mientras el legislador queda protegido en sus gabinetes elaborando leyes estériles, las mujeres brasileñas diariamente contribuyen a aumentar las estadísticas de analfabetismo y de ser víctimas de todo tipo de violencia, reflejando la triste realidad de carecer de oportunidades que pueden llegar a través de un proceso de gobierno responsable y comprometido en la elaboración de políticas públicas de educación que garanticen a muchas mujeres el ejercicio de su derecho legal de estudiar.

Es necesario hacer un trabajo interdisciplinario, educación y derecho deben andar juntos, y las leyes no deben actuar de arriba para abajo, ya que impuestas éstas no surten efecto y la sociedad las pone en desuso. Los países más desarrollados son aquellos que más dedican a la educación y por lo tanto no necesitan recurrir al recurso extremo de la coerción de la fuerza estatal para observar la ejecución de sus leyes y hacer que el ciudadano las observe.

Así, lo que se constata es la necesidad de que las mujeres tengan acceso primero a la educación, sean seres sociales, activamente participantes y protagonistas de sus vidas en la sociedad, esto es un acto de ejercicio de ciudadanía, principio básico del derecho, es la educación como instrumento de inclusión y de justicia social, como bien considera el contenido explicado por Piovesan:

En efecto, la igualdad y la discriminación se sitúan bajo el binomio inclusión-exclusión. Mientras que la igualdad pre-

supone formas de inclusión social, la discriminación implica la violenta exclusión, en sí misma, no resulta automáticamente en la inclusión. Por lo tanto, no es suficiente prohibir la exclusión, cuando lo que se pretende es garantizar la igualdad de hecho, con la efectiva inclusión social de grupos que sufren y sufren un consistente patrón de violencia y discriminación (Piovesan, 2008, p. 890, traducción de la autora).

Es importante destacar que, como la cita antes expuesta evidencia, hay carencia de conocimiento del excluido, así como ignorancia de la temática en aquello que excluye y considera innecesario mirar a las minorías, esto también es reflejo de años de falta de inversión en educación que sólo aumenta, segrega y justifica la exclusión como instrumento para mantenerse en el lugar de toma de decisiones. Es justamente en este instante que nos encontramos con la propuesta principal de este trabajo, que obviamente no tiene por objetivos traer respuestas ni tan poco soluciones, sino desafiar a cambiar la realidad repleta de desigualdades y preconceptos que estamos viviendo.

Es crucial considerar que hay, imbricado en este estudio, un desafío que va más allá de trabajar con políticas públicas de educación como instrumento de empoderamiento femenino, hay aquí, antes de cualquier constatación, la defensa de que es preciso urgentemente que el Brasil reanude la inversión en educación y vuelva a dar oportunidades de educación, publica, gratuita y de calidad a todos los ciudadanos brasileños, lo que es defendido por el educador Anísio Teixeira, cumpliendo así la función expuesta no solo en la Constitución Brasileña de 1988, sino también en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley 9394/96 (LDB).

Conclusión

Es fundamental destacar que este estudio pretende ir más allá, no habiendo terminado en este trabajo, cabe también considerar que ante todos los esfuerzos y desafíos de esta investigación, una de las certezas que emergen es que por mayor que fueran los estudios e inversiones a través de las políticas públicas de educación brasileña y aunque se dedicaran más a la temática de la inclusión de la

mujer y su acceso a la educación, llevaríamos años para llegar a la equidad, y este sencillo trabajo no sería suficiente para hallar soluciones de esta deuda histórica.

Sin embargo, si este trabajo logra despertar el interés del lector para simplemente parar, reflexionar y comentar sobre estas líneas escritas, ya cumple parte de su función, o sea, ser una práctica de educación que desafía a buscar la equidad y justicia social a través del más poderoso instrumento, el acto de educar.

No cabe duda de que la educación tiene un papel fundamental para empoderar a la mujer y proporcionar su inclusión social, pero hay que ir más allá, es necesario que este tema no sea tratado como un asunto único y específico de las mujeres, es una temática que involucra a todos los ciudadanos y ciudadanas y representa un instrumento preciso en la búsqueda de justicia social.

Así, este estudio es una fase inicial de una investigación que se pretende profundizar y que como es sabido, no tiene la pretensión de buscar la resolución de esta problemática de inmediato, sino desafiar a los nuevos y profundos estudios sobre la temática, en especial en un país que, actualmente, sufre serios cortes y congelamientos en las inversiones en el área de la educación por décadas (y aquí destaco que no son gastos y sí inversiones), arruinando escuelas y universidades, baja remuneración de los docentes y aumento de la evasión escolar, realidad que a cada día aumenta sus disparidades sociales, empujando diariamente a sus ciudadanos y ciudadanas al margen de la sociedad y, consecuentemente, a la criminalidad y sin la efectividad de justicia social.

De esta manera, se considera que para un país que desea salir del subdesarrollo no hay otra alternativa que la alta inversión en políticas públicas de educación, hay que hacer una lectura más profunda, es necesario que se busque la justicia social eliminando históricas diferencias entre clases, colores y géneros, por eso, el desafío de ampliar las acciones afirmativas para las mujeres, ampliando su acceso a la educación es instrumento de empoderamiento femenino que da a la mujer protagonismo social.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (2017). *A Política*. (N. S., Chaves Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bobbio, N. (2014). *A era dos direitos*. (C. N., Coutinho Trad.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. (2010). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira: Lei 9.394/96. (2a ed.) Rio de Janeiro: Lamparina.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- Costa, V. B. (2009). *A presença feminina na Faculdade de Direito de Pelotas/RS*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.
- Dallari, D. de A. (2016). Os direitos da mulher e da cidadã por Olimpia de Gouges. São Paulo: Saraiva.
- Floresta, N. (1832). *Direitos das mulheres e injustiças dos homens*. Recife: Typographia Fidedigma.
- Floresta, N. (1853). *Opúsculo humanitário*. Rio de Janeiro. Typographia de M. A. Silva Lima.
- Gomes, J. B. B. & Silva, F. D. L. L. (2003). As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. *Anais Seminário Internacional As Minorias e o Direito*. Brasília, DF, Brasil, 24.
- Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. (2006). Lei Maria da Penha. Brasília. 2006. Recuperado em 20 agosto 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm.
- Louro, G. L. (1997). Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes.
- Perrot, M. (1998). *Mulheres públicas*. (R. L., Ferreira Trad.). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Pinsky, J. & Pinsky, C. B. (Org.). (2008). *História da cidadania*. (4a ed.). São Paulo: Contexto.
- Piovesan, F. (2008). Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Estudos Feministas*, 16(3), 887-896.
- Rago, M. (1988). Descobrimos historicamente o gênero. *Cadernos Pagu*, 1 (11), 89-98.
- Saffioti, H. (2015). *Gênero, patriarcado e violência*. (2a ed.). São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo.
- Scott, J. W. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 16 (2), 5.
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M. de & Evangelista, O. (2004). *Política Educacional*. (3a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Sudbrack, E. M. (2009). *Rosa-dos-ventos: traços da formação docente pós- LDB*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Avaliações de larga escala como balizadoras da qualidade da educação básica brasileira

Iana Gomes de Lima

A qualidade da educação está assegurada como um direito no Inciso VII do Artigo 206, na Constituição de 1988:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III. Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V. Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII. *Garantia de padrão de qualidade;*

VIII. Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988) (grifo meu).

Contudo, mesmo com avanços na ampliação do acesso à educação básica – de acordo com dados do Inep, no final dos anos de 1990, o Brasil tinha conseguido colocar 97% de suas crianças de 7 a 14 anos de idade, no sistema escolar – na redução das desigualdades sociais de acesso; na permanência, com a elevação da quantidade de alunos que concluem o Ensino Médio (Santos, 2013), a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem ainda representa um grande desafio (Dourado e Oliveira, 2009). O debate sobre a qualidade na educação básica é um debate complexo, pois há um conjunto de questões extra e intraescolares que interferem neste processo como é o caso de aspectos macroestruturais (concentração de renda, desigualdade social etc.) e aspectos que se referem ao próprio trabalho docente (salários, condições de trabalho etc.) (Dourado e Oliveira, 2009).

Neste texto, defende-se que a qualidade da educação vem sendo balizada pelas avaliações de larga escala e propõe-se a problematizar esta noção de qualidade que atualmente vem pautando as políticas educacionais no Brasil. A qualidade vinculada às avaliações de larga escala passa a ser central com as reformas estatais dos anos de 1990. Assim, na primeira seção deste texto, apresentam-se tais reformas do Estado brasileiro e mostra-se a relação entre estas reformas e a centralidade que passaram a ter as avaliações de larga escala no cenário educacional brasileiro. Ainda nesta parte do texto, apresenta-se o Ideb como um índice que tem servido para balizar a qualidade educacional. Na segunda parte, demonstra-se a relação entre avaliações e qualidade na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – lei elaborada no contexto das reformas estatais desta década – e, também, aponta-se que a centralidade das avaliações como forma de medir a qualidade ainda permanece no Plano Nacional de Educação de 2014. O que se pretende, neste artigo, é demonstrar que esta relação entre avaliação e qualidade está presente através de diferentes formas (Ideb, legislação) e que ainda hoje são as avaliações que balizam, centralmente, a qualidade da educação. Por fim, demonstra-se que a noção de qualidade precisa ser ampliada para além das avaliações de larga escala e que para atingir-se um padrão mínimo de qualidade é preciso aumentar os insu-
mos educacionais.

Reformas estatais, avaliações em larga escala e implicações para o conceito de qualidade

A reforma estatal que ocorreu no Brasil na década de 1990 trouxe implicações para o âmbito educacional (Drabach e Souza, 2014; Peroni, 2003; Castro, 2008). Esta reforma teve como uma de suas bases o modelo gerencial de administração. Em linhas gerais, o gerencialismo inclui uma nova forma de pensar e executar as políticas sociais, pressupondo que o Estado não seja o provedor destas políticas e, sim, o gestor ou regulador. Dabrach e Souza (2014) afirmam que a inserção dos pressupostos do modelo gerencial tinha como objetivo modernizar a administração pública, sendo o propósito tornar a máquina pública mais eficiente e funcional e diminuir e otimizar os recursos destinados, principalmente, para as políticas sociais – o que inclui as políticas educacionais. A administração estatal, assim, passa a ter como base a concepção de empreendedorismo público (Clarke e Newman, 1997). Neste, os resultados são medidos com: indicadores de performance quantitativos; foco no baixo custo, sendo este custo relacionado aos resultados e não às necessidades; estabelecimento de relações de comprador/ vendedor, trazendo noções de competição; e descentralização do provimento de serviços para agências não-estatais, permitindo aos usuários escolher o fornecedor (Clarke e Newman, 1997). Estas características também passaram a se fazer presentes no âmbito educacional, através do estabelecimento de metas; de avaliações como forma de mensurar as metas estabelecidas; do ranqueamento das escolas através das notas nas avaliações; das parcerias entre o Estado e agentes não-estatais no provimento de serviços educacionais; e no entendimento dos pais como consumidores que têm o direito de realizar uma escolha educacional (Clarke e Newman, 1997).

No Brasil, nos anos de 1990, a crítica era de que a administração estatal estava em crise, o que se relacionava, também, às críticas em relação aos serviços estatais, acusados de serem ineficientes e de má qualidade (Peroni, 2003). O diagnóstico realizado pelo Ministro do Ministério de Administração e Reforma do Estado (Mare) do Governo Fernando Henrique Cardoso, Bresser Pereira, foi de que a origem da crise era o próprio Estado, sendo este in-

eficiente em suas políticas e em sua forma administrativa (Peroni, 2003), sendo assim acusado de gastar mais do que arrecadava (Lima, 2009). A partir deste diagnóstico e tendo como base os pressupostos gerenciais, o Mare elaborou um documento intitulado “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (Brasil, 1995), que demonstrava a intenção de tornar o Estado brasileiro mais regulador e administrador do que provedor de serviços e bens, controlando os resultados dos serviços ao invés de seu processo, definindo objetivos, propiciando autonomia ao administrador e estimulando a competição dentro do próprio Estado (Peroni, 2003).

A reforma do Estado também trouxe mudanças em relação às políticas sociais, sendo que as políticas educacionais – parte das políticas sociais que interessam a este trabalho – também sofreram alterações, o que acarretou profundas modificações nas escolas. Castro (2008, p. 392) afirma que “a concepção de modernização da gestão de caráter gerencial vem sendo introduzida no âmbito das reformas educacionais como uma estratégia fundamental para garantir o sucesso escolar”. É neste contexto da década de 1990, marcado por uma reforma gerencial, que a discussão da qualidade da educação vem sendo vinculada aos resultados apresentados em testes e indicadores (Dourado e Oliveira, 2009). A concepção de avaliação educacional, por sua vez, está imbricada na visão que se tem de educação. Conforme destaca Sousa (2014, p. 408), “sempre que tratamos do tema avaliação educacional, necessariamente, à abordagem assumida está subjacente uma dada concepção de qualidade, assim, não há neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa”. A partir da década de 1990, foram sendo desenvolvidas cada vez mais provas – tanto em âmbito nacional, como estadual e municipal – como forma de medir a qualidade da educação básica (Freitas, 2004). Este é o caso do Sistema Nacional da Educação Básica (Saeb), criado no final dos anos de 1980, mas fortalecido no ano de 1995; da Prova Brasil, criada em 2005 e da Avaliação Nacional de Alfabetização, criada em 2013 – usando, aqui, exemplos de provas nacionais. Tais avaliações são conhecidas como avaliações de larga escala.

De acordo com Maguire (2013), a ênfase na avaliação de larga escala tem relação com o viés economicista que vem tomando

conta dos discursos sobre educação. Tais discursos são concretizados na fixação de metas. Conforme esse autor, a capacidade de alcançar (ou não) essas metas por sua vez se torna a medida de sucesso e uma alavanca na avaliação e elevação do desempenho da criança individual, do professor, da escola. Isto demonstra o quanto a educação passou a ser aquilo que pode ser mensurável através de testes e provas. A educação, nesta perspectiva avaliativa, assume uma noção individualista, pois o sucesso passa a ser atrelado a sujeitos específicos (“o” aluno, “o” professor, “a” escola), como se não houvesse um conjunto de fatores relevantes que auxiliassem a atingir as metas. Souza e Oliveira (2003) destacam que as avaliações, a partir dos anos 1990, têm servido para viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação, que reconfigura o papel do Estado e da própria educação pública, pois difunde uma noção de qualidade que supõe diferenciação “no interior dos sistemas públicos de ensino como condição mesma de produção de qualidade” (Souza e Oliveira, 2003, p. 879).

Como parte da discussão da qualidade da educação atrelada aos processos avaliativos, cabe destacar a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que passou a vincular a cada instituição escolar uma nota, calculada a partir dos resultados da Prova Brasil e do fluxo escolar. Segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 379), este Índice passou a servir como “referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021”. Atualmente, segundo Bonamino e Sousa (2012), o Ideb é o principal indicador utilizado pelo Governo Federal para traçar as metas na educação. Portanto, o que se pode perceber é que as avaliações não foram centrais apenas na década de 1990, mas continuam a balizar a qualidade educacional. Isto pode ser visto, especialmente, através do Ideb.

O Ideb é um exemplo da imbricação entre as avaliações de larga escala e as características do modelo gerencial, pois: 1. Promete transparência – a ideia é que a nota do Ideb tornaria clara quais são as boas e as más escolas; 2. Apresenta, para os pais – que seriam, neste caso, os clientes – a “qualidade” de um serviço público de forma individualizada (por escola); e 3. Estabelece uma meta (a melhoria na nota do Ideb) a ser seguida pelas instituições esco-

lares, o que traria eficiência. Cabe compreender o que é medido pelo Ideb – contemplado no texto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) através da explicação sobre a necessidade de associar avaliação a fluxo:

A divulgação, por escola, dos dados relativos ao desempenho médio dos alunos poderia ensejar um movimento de retenção, visando à melhoria do indicador de qualidade relativo ao desempenho, o que prejudicaria ainda mais o fluxo. A avaliação poderia, no limite, produzir efeitos contrários aos pretendidos. O PDE partiu do diagnóstico de que a “indústria da aprovação automática” é tão perniciosa quanto a “indústria da repetência”. Dessa preocupação nasceu a ideia de combinar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Brasil, 2008, p. 12).

Segundo o trecho acima, o Ideb, portanto, tinha como objetivo fazer com que as escolas não retivessem os alunos em função da avaliação. Caso as escolas passassem a reprovar demasiadamente, as mesmas não teriam uma boa nota no Ideb já que o fluxo também é considerado para a nota a ser gerada por escola. A seguir, trabalha-se, de forma breve, os aspectos que foram acima mencionados e que trazem o Ideb como um índice que demonstra a relação entre as avaliações de larga escala e os pressupostos gerenciais, sendo este Índice aquele que passa a balizar a qualidade na educação.

Este Índice foi utilizado no texto do Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2008) para apontar o quanto o Ideb permite identificar boas práticas, que valem ser disseminadas, e insuficiências, que precisam ser combatidas. Essa identificação isolada de “boas” práticas desconsidera o contexto em que cada escola está inserida. Segundo Mainardes (2013), o Ideb se tornou um índice significativo para as escolas e para as redes de ensino, o que pode representar um problema por acabar “rotulando” as instituições escolares. Esse autor destaca que as escolas com melhores índices não são necessariamente escolas inclusivas e democráticas, isto é,

não necessariamente garantem a todos uma aprendizagem efetiva e bem sucedida; o mesmo vale para as escolas com baixos índices: por não terem um bom índice elas não devem ser consideradas de “segunda classe”. O que o autor destaca é que as escolas e seus índices precisam ser compreendidos em relação ao seu contexto (localização, nível socioeconômico dos alunos, características do corpo docente, a gestão escolar etc.).

Em um recente trabalho, Lima (2016) destaca que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem se preocupado com a questão do contexto das escolas, criando, assim, indicadores educacionais. Segundo o site do Inep¹, os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Estes indicadores educacionais incluem: adequação da formação docente, regularidade do corpo docente, esforço docente, complexidade de gestão da escola e nível socioeconômico. Estes indicadores educacionais foram apresentados por membros do Inep na Reunião da Anped Sul 2016². Os pesquisadores em educação que lá se encontravam mostraram-se críticos a tais indicadores, pois, mesmo que eles auxiliem a contextualizar as notas das escolas, o que ainda continua sendo mais importante são os resultados. Portanto, a lógica continua sendo a da nota e não a do processo de ensino-aprendizagem. Nasser (2011) afirma que, no Brasil, as notas das escolas são utilizadas apenas para culpabilizar os professores pela falta de qualidade do ensino público e a criação de um binarismo: escola pública ruim x escola particular ótima. Além da estigmatização de escolas como “boas” ou “ruins” e da diferenciação entre escolas privadas e públicas, o uso das notas das avaliações em larga escala acabam por fortalecer um “modelo pedagógico de desempenho”, o que pode acarretar consequências para a educação como criação de estratégias de controle explícitas em relação à gestão escolar, aumento das avaliações formais, maior en-

¹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> - Acesso em 12 de dezembro de 2016.

² Este evento ocorreu na cidade de Curitiba no período de 24 a 27 de julho de 2016.

quadramento da relação professor-aluno e redução da autonomia das escolas e do trabalho docente (MAINARDES, 2013).

A ênfase na avaliação como um aspecto central traz ainda modificações profundas para a prática docente, criando novos sentidos e identidades/subjetividades profissionais (Ball, 2010). Os professores acabam por internalizar esta prática e criam uma auto-vigilância sobre o trabalho que realizam. O que importa, neste sentido, deixa de ser a prática pedagógica em si, o conteúdo, mas, sim, o resultado final, a *performance*, o que tem grandes impactos na própria qualidade do ensino. Em um estudo realizado por Gandin e Lima (2015), analisou-se a prática de professores em escolas públicas estaduais quando da realização de testes elaborados por instituições não-estatais. Foi possível observar que os docentes, muitas vezes, mostravam-se insatisfeitos com o trabalho que realizavam em sala de aula, por entenderem que o mesmo não era o melhor pedagogicamente; no entanto, os professores apontaram que se sentiam pressionados a que seus alunos apresentassem bons resultados nos testes, o que fazia com que criassem estratégias para que os discentes apresentassem boas notas (como a realização de testes coletivos, sem que a direção estivesse ciente) e deixassem de ensinar conteúdos que julgavam importantes para trabalhar questões específicas a serem cobradas nas avaliações. É importante, assim, ter em conta que ter a centralidade nas avaliações de larga escala também tem impactos sobre o trabalho dos professores na sala de aula e, consequentemente, na qualidade da educação.

Em uma análise sobre as avaliações no contexto brasileiro, Souza e Oliveira (2003) apontam que os instrumentos avaliativos têm servido majoritariamente para fins de classificação – o que se baseia, por sua vez, em uma lógica da competição –, favorecido pelos *rankings*:

De modo dominante, a lógica intrínseca às propostas avaliativas que vêm se realizando no país, particularmente a partir da década de 1990 e direcionadas aos diversos níveis de ensino, é a de atribuição de mérito com fins classificatórios. O que define de modo mais explícito as finalidades a que vem servindo a avaliação, para além dos delineamentos adotados, é o uso que se faz de seus resultados, qual seja, a pro-

dução de classificações que apoiam a hierarquização de unidades federadas, de instituições ou de alunos (Souza e Oliveira, 2003, p. 889).

Para além deste fator referente à competição, a ampla divulgação de dados na mídia e a distribuição nas escolas de matrizes de conteúdos e habilidades que são usados na formulação dos testes de português e matemática, têm introduzido “perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e em como o fazem” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380). De acordo com Bonamino e Sousa (2012), as avaliações associadas a políticas de responsabilização têm como propósito que o professor se esforce no aprendizado de seus alunos. Contudo, as pesquisas nacionais e internacionais apontam que o uso dos resultados deste tipo de avaliação provoca riscos para o currículo escolar, sendo um destes riscos que o currículo passe a ser traduzido em “ensinar para o teste”: os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que serão avaliados, visando, assim, bons resultados nos testes (BONAMINO; SOUSA, 2012). No próximo subitem, aponto o quanto a qualidade está atrelada às avaliações de larga escala em alguns documentos importantes para a educação brasileira.

A relação entre avaliações e qualidade na LDB de 1996 e no PNE de 2014

A centralidade nas avaliações de larga escala também está presente na legislação brasileira, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) e do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

Foi no contexto das reformas estatais dos anos de 1990 que houve a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. O texto original da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresenta 14 vezes a palavra qualidade. Dentre estas, destaca-se a noção de qualidade atrelada à quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (inciso IX do Artigo 4), ao estabelecimento de um custo mínimo de por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade (Artigo 74), à ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados para corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garan-

tir o padrão mínimo de qualidade de ensino (Artigo 75) e ao estabelecimento, por parte da União, de um processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Artigo 9, inciso VI). Este último artigo aponta, assim, uma relação entre avaliação e qualidade do ensino, o que vai ao encontro da centralidade que os processos avaliativos estavam ganhando nos anos de 1990. Em uma análise sobre a tramitação da LDB, Cury (1998) afirma que esta Lei esteve harmonizada com as reformas estatais e econômicas internacionais.

O autor demonstra que tal fato pode ser percebido na flexibilidade existente na LDB, que, na visão de Cury (1998), serviu como uma cortina de fumaça para a desresponsabilização do estado de seu dever de trazer o mínimo de condições objetivas para que as escolas sejam flexíveis e criadoras. Contudo, para que houvesse este processo de flexibilização foi preciso que algo garantisse o caráter nacional da Lei, o que ocorreu através do estabelecimento de um sistema nacional de avaliação. O autor afirma que houve uma inversão na lógica até então vigente no Brasil: deixou-se de ter um controle no processo para se ter um controle na saída, no resultado. Assim, o estado educador foi substituído por um estado avaliador (CURY, 1998).

Saviani (2010) faz uma análise semelhante da LDB de 1996 afirmando que a interferência governamental impediu que esta Lei organizasse um Sistema Nacional de Educação, pois tal governo preferiu uma LDB minimalista para não comprometer sua política educacional que promovia a desresponsabilização da União com a manutenção da educação, ao mesmo tempo em que concentrava em suas mãos o controle, por meio de um sistema nacional de avaliação do ensino em todos os seus níveis e modalidades. Tanto Cury quanto Saviani destacam que a LDB acabou criando um sistema nacional de avaliação, o que vai ao encontro das análises acima mencionadas e que apontam a centralidade que os processos avaliativos passaram a ter nos anos de 1990. Cabe ressaltar, contudo, que a ênfase nas avaliações teve continuidade nos anos 2000, durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma

Roussef. Exemplo disto é criação, em 2005, da Prova Brasil e da Avaliação Nacional de Alfabetização em 2013. Outro exemplo é a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A continuidade da vinculação entre avaliação e qualidade pode ser vista, também, no texto do atual PNE, que utiliza, na meta sete, o Ideb como balizador da qualidade.

Em uma entrevista realizada com Dermeval Saviani, Heleno Araújo Filho e Luiz Fernandes Dourado (Scheibe, 2014), Saviani destaca que o Plano Nacional de Educação continua se ancorando em um conceito de qualidade equivocado, pois permanece baseando-se na avaliação de resultados por meio de provas padronizadas. Os três autores supracitados entrevistados por Scheibe (2014) apontam que há um grande equívoco em relação à meta sete, que atrela qualidade aos resultados em testes padronizados – seguindo uma ideia já vista na LDB. A meta sete está assim redigida: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]”. Na sequência da meta, há um quadro com as notas no Ideb a serem atingidas pelos anos iniciais do ensino fundamental, pelos anos finais da mesma etapa e pelo ensino médio até o ano de 2021.

Na análise de Araújo (Scheibe, 2014), toda a meta sete está comprometida com um modelo equivocado de avaliação e busca pela qualidade, pois o Ideb e o Pisa – citado nas estratégias desta meta – não são referência de qualidade na educação básica. Araújo aponta que as entidades do campo educacional, organizadas no Fórum Nacional de Educação e com base no documento final da Conferência Nacional de Educação 2010 (Conae), solicitaram a supressão e tentaram modificar a meta sete e suas estratégias, mas não conseguiram. Souza (2017, Mimeo), em um estudo sobre os conflitos no legislativo para a elaboração do PNE, aponta que após a finalização da Conae 2010, houve a tramitação e aprovação do novo PNE. Contudo, o projeto de lei não contemplou as questões mais emblemáticas aprovadas nas resoluções da Conae. Souza destaca que houve disputas em relação a vários temas presentes no PNE, sendo a questão da qualidade – presente na meta sete – um destes temas. Segundo o autor, a disputa ocorreu em torno da dis-

cussão sobre a noção de qualidade ser restringida a uma régua avaliativa com as notas a serem alcançadas e calculadas a partir do Ideb. Souza (2017, Mimeo) afirma que o texto original prevaleceu, pois afora o mundo acadêmico e uma ou outra instituição da sociedade civil, além de um ou outro parlamentar mais à esquerda no espectro partidário, a ideia de manter a vinculação ao Ideb agradou a maioria dos contendores desta disputa.

Assim, o que se pode verificar é que o Plano Nacional de Educação manteve uma centralidade nos processos de avaliação, algo que já ocorreria em relação à LDB. Ademais, permaneceu vinculando qualidade a resultados em avaliações de larga escala. Contudo, este Plano apresenta alguns avanços em relação à qualidade, ampliando-a para além dos processos avaliativos. Isto pode ser visto na ênfase dada à ampliação dos insumos na educação o que vai ao encontro da análise de Oliveira (2012) quando afirma que sem um aumento na proporção do gasto em educação não há como melhorar a qualidade educacional. É esta questão que será abordada na próxima seção.

A qualidade para além das avaliações de larga escala: a importância da ampliação dos insumos para assegurar o mínimo da qualidade educacional

Mafassioli (2015) afirma que, dentre os desafios existente no cenário educacional brasileiro para a melhoria da qualidade, é necessário discutir acerca dos recursos que são disponibilizados para as escolas públicas, refletindo se são suficientes para garantir um atendimento com qualidade. Portanto, ao tratar-se de qualidade na educação é preciso pensar na importância dos insumos para o estabelecimento da mesma (PINTO, 2014). Oliveira (2012, p. 43) afirma que: “[...] no que diz respeito ao enfrentamento das condições de acesso à educação de qualidade, convivemos com uma importante desigualdade de princípio: a desigualdade no financiamento”. Sudbrack e Farenzena (2016) também tratam desta desigualdade entre os entes federados, afirmando que:

[...] são perceptíveis as assimetrias regionais em termos educacionais, derivadas em parte das desigualdades econômi-

co-sociais entre os entes federados. Tal condição acaba determinando ofertas desiguais dos bens educativos, o que convoca o papel supletivo e redistributivo da União com vistas à promoção de maior equidade (Sudbrack e Farenzena, 2016, p. 59).

Foi com a Constituição de 1988 que foi definida, de forma detalhada, a organização da federação, através do artigo 18, que estabelece que o Brasil é uma República Federativa, sendo composta, de forma obrigatória, pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios (Brasil, 1988). Assim, a federação brasileira é um sistema de três níveis, chamado de triplo federalismo (Souza, 2005). No que tange a educação, Farenzena (2012) destaca que a responsabilidade é compartilhada entre os três níveis governamentais, sendo que a atuação prioritária dos municípios ocorre no ensino fundamental e na educação infantil e a dos estados no ensino fundamental e no ensino médio. A União, por sua vez, deve atuar na organização e no financiamento da rede pública federal de ensino (composta majoritariamente por universidades, institutos federais de educação, ciência e tecnologia, centros federais de educação tecnológica e escolas técnicas) e na prestação de assistência financeira e técnica aos estados e municípios. Em relação ao financiamento, a autora destaca que “[...] as três esferas de governo possuem responsabilidades. Cada esfera deve aplicar em educação uma parte das receitas resultantes de impostos, assim como a União, os estados e os municípios contam com frações do salário-educação” (Farenzena, 2012, p. 107). A Constituição Federal de 1988 estabelece no artigo 211 que:

[...] a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

O que é importante ressaltar do artigo acima é que a União é responsável pela função redistributiva e supletiva, o que é de suma importância tendo em vista as desigualdades entre os entes federados destacadas por Oliveira (2012), o que objetiva a equalização de oportunidade e um padrão mínimo de qualidade. Este é, portanto, o papel da União no financiamento da educação básica.

Farenzena (2012) destaca algumas políticas através das quais a União exerce este papel. A autora aponta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e o atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), vigente desde 2007. Visando, especialmente, a qualidade educacional, Sudbrack e Farenzena (2016) destacam programas de assistência técnica e financeira de caráter voluntário que vem sendo desenhados pela União, como é o caso do Plano de Ações Articuladas (PAR). As autoras apontam que para o estabelecimento desta assistência, o Ideb é inserido como um dos critérios. Na medida em que se entende que qualidade educacional é a melhoria da nota no Ideb, as políticas de financiamento, por exemplo, podem estabelecer como foco o aumento da nota das escolas neste índice.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, por exemplo, afirma que o atendimento prioritário deste Plano são os municípios e as escolas com os mais baixos indicadores – leia-se, Ideb – e, em curto prazo, todos que estejam abaixo da média nacional (Brasil, 2008). O repasse de verbas para as escolas com menor Ideb, segundo informações do FNDE³, é feito através do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) (que está compreendido dentro do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE). De acordo com as informações do FNDE: “Os recursos são repassados para as unidades de ensino das redes estaduais e municipais que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e planejaram a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola)”. De acordo com Sudbrack e Farenzena (2016), no ano de 2007, através do Decreto 6.094/2007, instituiu-se no Brasil o Plano

³ <http://www.fnde.gov.br/> - Acesso em: 14 de abril de 2014.

de Metas, vinculado ao PDE, contendo entre os mecanismos para desencadeá-lo, o Plano de Ações Articuladas (PAR). O Plano de Metas incorpora além do PAR, mecanismos de monitoramento e acompanhamento e controle da educação, sobressaindo-se o Ideb, gestão educacional, modo de assistência técnica da União, aos Estados e municípios, entre outros. O objetivo, através do PAR, é que estados e municípios elaborem Planos de Ações que tenham como ênfase o alcance de metas previstas, e por decorrência, à elevação do Ideb (Sudbrack e Farenzena 2012), índice que mede a qualidade. Na análise de Sudbrack e Farenzena (2012, p. 66): “A assistência voluntária da União aos demais entes subnacionais, ao atender as demandas, tem potencial para minimizar os desequilíbrios inter-governamentais e regionais, contribuindo com a equidade da educação”. Contudo, uma destas autoras (Farenzena, 2012, p. 113) destaca que: “Não são os valores de assistência da União à educação básica de redes estaduais e municipais atualmente praticados que garantirão maior justiça escolar, seja qual for a dimensão considerada: igualdade de acesso, de oportunidades ou de resultados na educação”. Esta consideração da autora é importante, pois mesmo que os programas de assistência voluntária, como é o caso do PAR, tenham contribuído para o estabelecimento de certa equidade entre os entes federados, para uma efetiva melhoria da qualidade da educação se faz necessário um aumento significativo nos valores de assistência.

Oliveira (2012) concorda com a análise de Farenzena (2012) ao afirmar que se o Brasil não gastar mais com educação, o papel redistributivo da União fica fortemente limitado, não resolvendo, assim, as desigualdades inerentes ao regime federativo. Farenzena (2012) defende o aumento na proporção do gasto em educação em relação ao PIB, o que amplia de forma considerável o gasto público da União com a educação e isto foi contemplado na meta 20 do PNE Educação (Brasil, 2014), que assegura:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Brasil, 2014).

Fernandes e Santos (2017) afirmam que a meta 20 do PNE é de fundamental importância para o cumprimento das demais metas estabelecidos no Plano. Os autores exemplificam essa questão ao trazerem a meta 17, que trata da valorização docente, apontando que não há como equiparar o salário de professores a demais profissionais sem investir recursos para isso. Gouveia e Souza (2014) também apontam a importância da meta 20 para a melhoria da qualidade da educação. Para os autores, é preciso ampliar a noção de qualidade da educação para além do Ideb, pois este índice não dá conta de todas as complexas questões que são fundamentais para a qualidade da educação. Gouveia e Souza mencionam como importante nesta relação entre financiamento e qualidade a questão das condições do trabalho docente – o que inclui a valorização dos salários desta categoria –, condições materiais e estruturais das escolas etc.

Outro importante ponto referente à meta 20 e que tem relação com financiamento e qualidade na educação está contemplado em quatro das estratégias desta meta e trata do CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial) e do CAQ (Custo Aluno-Qualidade). O CAQi é um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica. Considera os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas para que estes equipamentos garantam um padrão mínimo de qualidade para a educação básica, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), entre outras leis. Nas palavras de Taporosky (2016, p. 88): “O CAQi foi assim conceituado por não prever uma escola ideal, mas sim um ponto de partida relativamente aos insumos básicos que todas as escolas do país deveriam assegurar”. Já o CAQ avança em relação ao padrão mínimo, pois considera o caráter dinâmico do conceito de custo por aluno e também a capacidade econômica do Brasil, posicionado como 6ª economia do mundo. Assim, o CAQ é o padrão de qualidade que se aproxima dos custos dos países mais desenvolvidos em termos educacionais. Ele deve ser estabelecido no prazo de três anos, porém sua implementação pode ocorrer até 2024 de acordo com o que foi estabelecido no PNE. De acordo com

Martins (2015), o uso dos termos CAQ e CAQi representaram, especialmente, uma vitória das propostas formuladas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

O que cabe destacar é que quando se fala em qualidade não se pode pensar em um ensino barato (Pinto, 2015). Portanto, para vencer um dos grandes desafios em relação à educação básica, qual seja, a qualidade, é preciso investir. Seguramente, as políticas de financiamento a partir dos anos 2000, que retomaram a relação entre efetividade da escola e investimentos (Gouveia e Souza, 2014), foram de fundamental importância para que a União realizasse parte daquilo que lhe foi atribuído como responsabilidade na Constituição Federal de 1988 – papel supletivo e redistributivo com vistas à promoção de maior equidade. No entanto, ainda é preciso aumentar os investimentos em educação, cumprindo o que foi estabelecido no PNE, pois só assim será possível atingir uma educação de qualidade. Por fim, cabe destacar que é preciso tomar a questão da qualidade para além dos resultados do Ideb, entendendo que este conceito é amplo e envolve diversas dimensões, conforme está contemplado ao longo das metas do PNE.

Considerações finais

Através da discussão acima arrolada, procurou-se apontar a relação entre qualidade e avaliações de larga escala no Brasil, demonstrando o quanto as avaliações e os índices decorrentes das mesmas têm servido para balizar o que é definido como qualidade. Os resultados das provas serem aquilo que define quase que majoritariamente o que é um bom e um mau ensino representa um desafio no atual cenário da educação brasileira. Mesmo que haja algumas perspectivas de contextualização das notas, como é o caso dos indicadores educacionais criados pelo Inep, é preciso avançar ainda mais nesta discussão.

A avaliação é central como prática educativa e faz parte do processo educacional. É de fundamental importância avaliar, como forma de compreender o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, as avaliações têm instalado muito mais um regime de competição (Bonamino e Sousa, 2012) – através de *rankings* das notas e das escolas, o que pode gerar competição entre as escolas, mas,

mais do que isso, um monitoramento e um controle sobre o trabalho realizado nas escolas – do que se preocupado com o pedagógico da sala de aula (Mainardes, 2013). Em geral, não há espaços de discussão nas escolas em relação às notas apresentadas no Ideb ou na Prova Brasil. Assim, a nota se reduz a própria nota e não serve como um diagnóstico do que deve ser qualificado em sala de aula, passando a representar muito mais um mecanismo de controle do que é ensinado pelos docentes nas instituições escolares (BALL, 2010).

Se partirmos da premissa de Sousa (2014) que afirma que sempre que tratamos do tema avaliação educacional, necessariamente, à abordagem assumida está subjacente uma dada concepção de qualidade, é preciso questionar que qualidade é esta. Podemos deduzir que é uma qualidade muito mais preocupada com o resultado, com a *performance*, que não necessariamente leva em conta a individualidade dos alunos, seu contexto etc. Essas são questões sérias e desafiadoras no atual contexto da educação brasileira.

Como já mencionado no início deste texto, a qualidade da educação inclui questões extra e intraescolares. Portanto, como forma de qualificar o processo educacional é preciso priorizar a educação como política pública, a ser efetivamente assegurada, o que implica: aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação etc. É inadmissível, por exemplo, que ainda haja estados que não pagam o piso salarial de professores. Esta é uma questão importante a ser discutida quando se trata de qualidade na educação. Por último, entender que uma nova configuração do estado, na qual o resultado passa a ser considerado o mais importante no processo educacional, traz modificações no que é entendido como qualidade da educação e no próprio trabalho realizado pelos professores em sala de aula.

Referências

- Ball, S. (2010). "Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa". *Educação e Realidade*, v. 35, n. 2, pp. 37-56.
- Bonamino, A. e Sousa, S. (2012). "Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola". *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, pp. 373-388.
- Brasil. Constituição Federal de 1988. Brasília, *Diário Oficial da União*, 5 de outubro de 1988.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Brasil. Ministério da Administração e Reforma do Estado. (1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- Castro, A. M. (2008). "Administração Gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina". *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 24, n. 3, pp. 389-406.
- Clarke, J. e Newman, J. (1997). *The Managerial State: power, politics and ideology in the remaking of Social Welfare*. London: Sage Publications.
- Cury, C. R. (1998). "Perspectivas da educação brasileira e a LDB". *Revista Cogei-me*, n. 12, pp. 7-19.
- Dourado, L. e Oliveira, J. (2009). "A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios". *Cadernos Cedes*, vol. 29, n. 78, pp. 201-215.
- Drabach, N. e Souza, Â. (2014). "Leituras sobre a gestão democrática e o gerencialismo na/da educação no Brasil". *Revista Pedagógica*, v. 16, n. 33, pp. 221-248.
- Farenzena, N. (2012). "A assistência financeira da União às políticas educacionais locais". *Revista Retratos da Escola*, v. 6, n. 10, pp. 105-117.
- Fernandes, M. D. e Santos, M. de F. (2017). "A Meta 20 do PNE 2014-2024: compromissos e desafios para o contexto do financiamento educacional". *FINE-DUCA – Revista de Financiamento da Educação*, v. 7, pp. 1-11.
- Freitas, D. (2004). "Avaliação da educação básica e ação normativa federal". *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, pp. 663-689.
- Gandin, L. A. e Lima, I. (2015). "Reconfiguração do Trabalho Docente: um exame a partir da introdução de Programas de Intervenção Pedagógica". *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, pp. 663-678.
- Gouveia, A. e Souza, Â. (2014). "Desafios atuais para o financiamento de uma educação de qualidade". In: Pinto, J. M. e Souza, S. (orgs.). *Para onde vai o dinheiro?: caminhos e descaminhos do financiamento da educação* (21-40). São Paulo: Xamã.

- Lima, A. (2009). "Estado, Educação e Controle Social: introduzindo o tema". *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 3, p. 473-488.
- Lima, I. (2006). *As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica, Brasil*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. (Tese de Doutorado).
- Mafassoli, A. (2015). "20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar e financeira pública". *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, v. 5, n. 12.
- Maguire, M. (2013). "Para uma Sociologia do Professor Global". In Apple, M., Ball, S. e Gandin, L. A. (2013): *Sociologia da Educação: análise internacional* (77-88). Porto Alegre: Penso.
- Mainardes, J. (2013). "As relações entre currículo, pedagogia e avaliação no contexto das avaliações de sistemas educacionais". In: Bauer, A. e Gatti, A. (orgs.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores* (179-191). Florianópolis: Insular.
- Martins, P. (2015). "O Financiamento da Educação no PNE 2014-2024". In: Gomes, A. V. e Britto, T. (orgs.). *Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas. pp. 167-191.
- Nasser, S. D. (2011). "Conflitos entre escola pública e escola privada e suas repercussões no cotidiano escolas do estudante da escola pública". *Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: diversidades e desigualdades*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Oliveira, R. (2012). "Direito à educação e federalismo no Brasil". *Revista Retratos da Escola*, v. 6, n. 10, p. 39-47.
- Peroni, V. (2003). *Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã.
- Pinto, J. M. (2014). "Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação". *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, pp. 1-17.
- Pinto, J. M. (2015). "O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade". *Em Aberto*, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015.
- Pinto, J. M. e Alves, T. (2011). "O Impacto Financeiro da Ampliação da Obrigatoriedade Escolar no Contexto do FUNDEB". *Educação & Realidade*, v. 36, n. 2, p. 605-624.
- Santos, J. (2013). "Avanços e Desafios da Educação Brasileira na Atualidade: uma reflexão a partir das contribuições de Hannoun e a educação infantil como uma aposta enactante". *XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*.
- Saviani, D. (2010). "Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação". *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 112, pp. 769-787.
- Scheibe, L. (2014). "Entrevista Dermeval Saviani, Heleno Araújo Filho e Luiz Fernandes Dourado". *Revista Retratos da Escola*, v. 8, n. 15, p. 231-246.

- Souza, Â. "Os conflitos na elaboração do PNE no legislativo brasileiro". *Mimeo*, Curitiba.
- Souza, C. (2005). "Federalismo, Desenho Constitucional e Instituições Federativas no Brasil pós-1988". *Revista de Sociologia e Política*, n. 24, p. 105-121.
- Souza, S. e Oliveira, R. (2003). "Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil". *Educação e Sociedade*, vol. 24, n. 84, p. 873-895.
- Sudbrack, E. e Farenzena, N. (2016). "Assistência técnica e financeira da união aos entes subnacionais: o desafio da equidade". *Jornal de Políticas Educacionais*, v.10, n.19, pp. 57-67.
- Taporosky, B. (2016). "O valor anual mínimo por aluno do FUNDEB, o CAQi e a reserva do possível". *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, v. 6, n. 6, pp. 84-98.

La educación no formal en personas jubiladas

Francisco Montes de Oca Mejía
Alberto Paul Ceja Mendoza
Karina Elizabeth Amezcua Venegas

Introducción

La educación de personas adultas es un campo emergente que representa grandes retos para todos los profesionales, en particular para los del ámbito educativo; especialmente si nos referimos a personas adultas mayores, que han llegado a la sexta década de su vida. Su abordaje se realiza desde instancias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), con su propuesta del aprendizaje a lo largo de la vida.

Se declara que el aprendizaje no es exclusivo de niños y jóvenes, sino que es una actividad que está presente en todas las etapas de la vida, pasando por los diferentes momentos de la adultez hasta la muerte. Lograr aprendizajes significativos en cada momento de la vida es un factor que influye decisivamente en una mejor calidad de vida de las personas.

Abordar el aprendizaje desde lo institucional nos lleva al campo de la educación con sus múltiples vertientes, entre las que se encuentran la formal y la no formal. Considerando que la educación formal es la que establece el sistema educativo y la educación no formal no tiene niveles educativos jerarquizados, ni requiere certificados por cada trayecto formativo.

Se estudia la educación de las personas adultas en la modalidad de educación no formal, en una etapa crítica en su vida, la jubilación o retiro laboral. Retomando sus intereses y valoraciones para hacer una caracterización de este campo educativo. La pertinencia del tema se justifica con datos de INEGI, hoy uno de cada diez mexicanos tiene 60 años o más de edad y dentro de 35 años, serán 2.5 de cada diez.

Aprendizaje a lo largo de la vida y adultos mayores

Desde la Unesco se ha impulsado el aprendizaje a lo largo de la vida, teniendo como antecedentes significativos el *Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, Aprender a ser. La educación del futuro* y el *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, La educación encierra un tesoro”; estos referentes hacen evidente la “necesidad de una cultura del aprendizaje abierta a todos y que cubre un continuo de aprendizaje que va desde la educación formal hasta la educación no formal e informal”, además se plantea que el aprendizaje está presente en todas las esferas de la vida adulta (hogar, trabajo o en la comunidad), por lo que se aprende también “a lo ancho de toda la vida” (Unesco, 2010, p. 22).

Si bien pueden existir múltiples definiciones relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida, ya hacia el año 2000, en una investigación promovida por Eurydice, fue posible identificar algunas cuestiones asociadas a la definición de este concepto, a partir de las contribuciones realizadas por diversos países en el contexto europeo, entre ellas es posible enunciar las siguientes (Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales [CIDEC], 2002):

- Las personas aprenden a lo largo de todas las etapas de su vida.
- Hace referencia a una amplia gama de competencias y habilidades, tanto generales y profesionales como personales.
- Los sistemas formales de educación y formación, así como las actividades no formales organizadas fuera de estos sistemas presentan similar relevancia.

- Resulta necesaria la cooperación público-privada para cualquier estrategia de aprendizaje permanente.
- Se presta una especial atención a la necesidad de contar con una base sólida en el aprendizaje inicial, y sobre todo en despertar el deseo y la motivación por aprender.

De las cuestiones señaladas, hay dos que particularmente requieren matizarse al pensar su desarrollo para nuestro contexto: la relevancia similar entre las actividades formales y las no formales, ya que predomina una tendencia hacia las actividades desarrolladas como parte del sistema formal; la otra cuestión está vinculada a la cooperación público-privada, si bien se ha fomentado esta relación en los últimos años, es necesario analizarla con mayor profundidad para clarificar y potenciar sus alcances.

Vargas (2014) señala que existen al menos dos rasgos distintivos cuando se habla de la conceptualización del aprendizaje a lo largo de la vida:

- Que con el aprendizaje a lo largo de la vida se trata de colocar a los aprendices, sus necesidades, aspiraciones y demandas, en el centro de las políticas, programas y métodos educativos.
- Que el aprendizaje a lo largo de la vida debe preparar a los individuos y a sus sociedades para enfrentarse a un mundo en constante cambio (a través de la adaptación y/o la transformación).

Es preciso reconocer que este concepto no ha permanecido estático en cuanto a su definición e incorporación en el ámbito de la política educativa, sin embargo, ha sido posible identificar cuatro principales propósitos del aprendizaje a lo largo de toda la vida, a saber, i) promoción del desarrollo económico y el empleo; ii) inclusión social, cohesión y participación democrática; iii) crecimiento personal y realización personal; y iv) desarrollo y enriquecimiento culturales (Vargas, 2017, p. 5).

La comprensión del aprendizaje a lo largo de la vida no ha sido un proceso lineal y ha estado permeado por diferentes posturas desarrolladas por instancias internacionales que han delineado en términos generales dos perspectivas: una visión en la que este aprendizaje se convierte en un elemento clave como parte

del desarrollo de la economía; en contraste, con una concepción de aprendizaje con mayor cercanía a la inclusión y equidad para el desarrollo social.

Al posicionarse en esta última perspectiva, se hace necesario impulsar una visión apegada a la justicia social, ya que:

Un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida basado en la justicia social reconciliaría el crecimiento económico y la cohesión social, y mantendría esta última no como función de la economía o una condición previa de la misma, sino por el contrario como la amplificación de todo lo colectivo, común y social, incluido un sentido de comunidad (Ibíd., p. 12).

En este escenario, el objetivo del aprendizaje a lo largo de la vida “deberá pasar de la adaptación de las personas, las políticas y los sistemas a los mandatos económicos, a la transformación de las condiciones que esos mandatos nos imponen a todos y todas, pero sobre todo a las personas pobres y marginadas” (Ibíd.).

En el cambio hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la educación de adultos tiene un papel central que desempeñar, asegurando la búsqueda de la equidad y la justicia social, junto con la sustentación de la democracia y la dignidad humana (Unesco, 2010, pp. 23-24). Esta mirada implica el acercamiento a grupos y sectores que pueden no ser considerados como centrales al analizar la política educativa con una perspectiva económica. Al pensar, por ejemplo, en la educación de adultos, este planteamiento llevaría a diseñar e implementar iniciativas que representen oportunidades de desarrollo a partir del acercamiento a la cultura o la integración social que impliquen experiencias de aprendizaje. De manera más específica, este análisis se hace necesario al focalizar la atención en los adultos mayores, con quienes hay una deuda en términos de oportunidades de aprendizaje a partir de sus diferentes contextos, la atención a este grupo de adultos, resalta la necesidad de un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida orientado por la justicia social.

El vincular la noción de aprendizaje a lo largo de toda la vida y la educación de adultos mayores, fortalece la visión del

aprendizaje como una posibilidad constante y no como un punto de llegada delimitado por la edad, así este aprendizaje coadyuva a reforzar la importancia de todas las acciones de educación no formal e informal, dado que rompe las barreras espacio-temporales que contenían los aprendizajes socialmente valorados (Lancho, 2010, p. 249).

Es en este vínculo en el que se amplía el horizonte para repensar el aprendizaje de los adultos mayores, que si bien son considerados en el ámbito de la educación de adultos, es preciso identificar las particularidades del aprendizaje de un adulto mayor tomando en consideración los cambios que se originan también en su contexto, por lo que, “es fundamental que el aprendizaje a lo largo de toda la vida ofrezca respuestas a las nuevas necesidades y oportunidades de cambio que van surgiendo día a día”, por ejemplo:

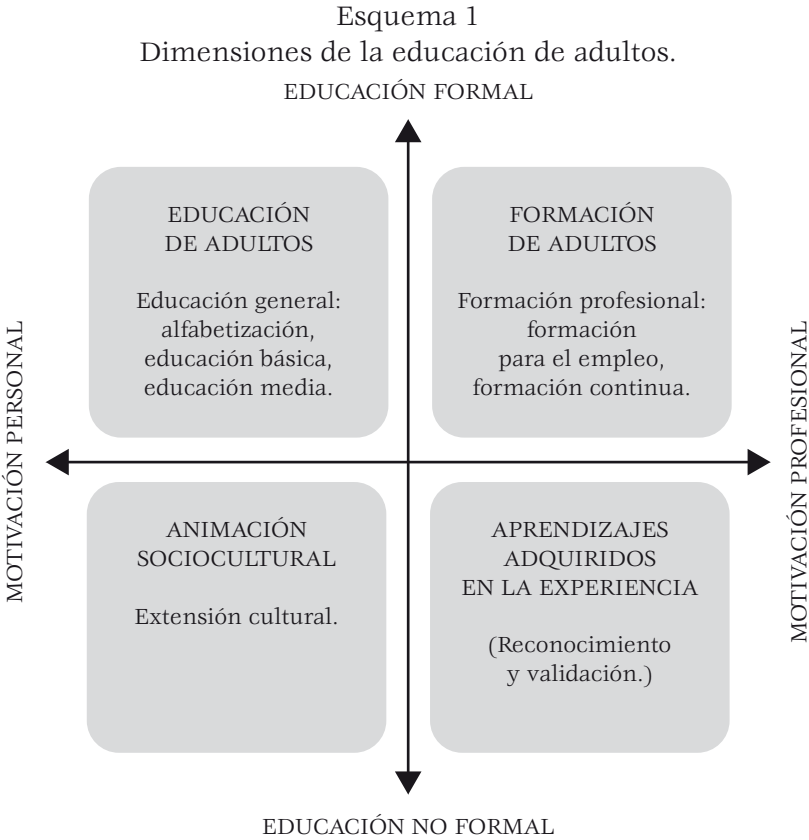
[...] la adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables, los cuales repercuten en el desarrollo con la calidad de vida del proceso de envejecimiento, así como el afrontamiento de la jubilación y la participación en la sociedad del ocio y el tiempo libre (Moreno-Crespo, 2015, p. 118).

Moreno-Crespo (2015), a partir de Sarrate, retoma tres dimensiones del campo educativo como parte del análisis de la oferta formativa para personas adultas:

- Aprendizajes básicos: conjunto de conocimientos, valores, destrezas y actitudes, indispensables para toda la población, que permiten desenvolverse eficazmente en la vida y servir de soporte para seguir formándose; así como posibilitar el diálogo con la cultura ambiental y participar activamente en la sociedad.
- Formación para vida laboral: comprende la formación profesional inicial, así como la ampliación, actualización y revocación de los conocimientos de índole laboral.
- Educación para la participación cívico-social y cultural: capacidad de actuar junto con otros, sin que por ello desaparezca el valor personal de la acción, considerándose

como una propiedad de la persona que implica donación y responsabilidad.

Para contextualizar al lector de manera más precisa acerca de la perspectiva con la que se desarrolla el presente trabajo, se expone el planteamiento realizado por Lancho (2010) acerca de las dimensiones de la educación de adultos. Las dimensiones indicadas por el autor se determinan por la combinación del carácter formal o no formal de la intervención educativa y de la índole personal o profesional de la motivación de la persona adulta para emprender el proceso de aprendizaje (p. 233). El siguiente esquema incluido por el autor ayuda a representar estas dimensiones:



Fuente: Lancho, 2010.

Como se ha mencionado, el objeto de estudio abordado está relacionado con la educación no formal de los adultos mayores, por lo tanto, tiene una mayor cercanía a los cuadrantes de aprendizajes adquiridos en la experiencia, así como con la animación sociocultural. Al considerar las características de la población estudiada, es posible precisar en mayor medida la ubicación respecto a las dimensiones, ubicándose particularmente en el cuadrante de la animación sociocultural.

El planteamiento anterior se realiza al considerar que la dimensión de reconocimiento y validación de aprendizajes mantiene cercanía hacia el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas fuera del sistema educativo está en el horizonte de las preocupaciones de buena parte de los agentes que participan en los sistemas productivos de los países desarrollados (p. 246).

Al focalizar este acercamiento a los adultos mayores jubilados, adquiere mayor pertinencia la dimensión vinculada a la animación sociocultural, ya que desde la perspectiva del autor “este modelo, predominante actualmente en el primer mundo, es fruto del desarrollo que ofrece a los ciudadanos disponibilidad de tiempo libre, oportunidades de acceso a los recursos culturales y un enorme potencial de flujos informativos de toda índole con los que operar (pp. 248-249).

Esta dimensión permite hacer el acercamiento al grupo de adultos mayores jubilados, tomando la respectiva distancia respecto a las condiciones de nuestro país con los contextos de países desarrollados. Es posible ubicar en este grupo poblacional algunas características consideradas en el párrafo anterior, particularmente: disponibilidad de tiempo libre, así como posibilidad de acceder a recursos culturales.

Ese escenario impulsa a visualizar como posibilidad el envejecimiento activo, entendido como el proceso de aprovechar al máximo las oportunidades para tener bienestar físico, psíquico y social durante la vida. El objetivo es extender la calidad de vida, la productividad y la esperanza de vida a edades avanzadas y con la prevalencia mínima de discapacidad (OMS, citada por Ramos *et al.*, 2016). En este sentido, existen tres áreas en las que es esencial per-

manecer activo: física, social y mental. Esto se puede lograr a través de la participación en ámbitos como (Ibíd.):

- Actividades recreativas y de ocio.
- El voluntariado o actividades remuneradas.
- Actividades culturales, políticas y sociales.
- Actividades educativas y de formación a lo largo de la vida.
- Compromiso con la comunidad y en la propia familia.

La participación en los ámbitos señalados puede orientar la actividad de los adultos mayores al aprendizaje a lo largo de la vida en ambientes no formales e informales. El ampliar la perspectiva respecto a las posibilidades del aprendizaje en los diferentes momentos de la vida, implica reconocer la necesidad de atender el aprendizaje a lo largo de la vida como “objeto de política pública, en especial en una sociedad del aprendizaje”, esta perspectiva se explica a partir de tres factores (Vargas, 2015):

- Representa un derecho humano y como tal requiere garantías para que todas las personas tengan acceso a oportunidades de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.
- Se ha comprobado que los beneficios resultantes del aprendizaje a lo largo de la vida son amplios e incluyen el desarrollo de capital humano, social e identitario.
- El aprendizaje a lo largo de la vida es un asunto público ya que se requiere la convergencia y acción conjunta de múltiples agentes de diversos sectores.

La inclusión del paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida en la agenda de la política pública puede y debe acompañarse desde el ámbito académico, al plantear aportaciones que emanen de acercamientos que lo conviertan en objeto de estudio.

En la actualidad se hace necesaria la revalorización del aprendizaje en el contexto de los adultos, no solo enfocada en el desarrollo de competencias para desempeñar una actividad laboral determinada, sino posibilitar un desarrollo pleno, por lo que es posible pensar que el valor real del aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida es el desarrollo de la capacidad para devenir agente personal y social, posibilitando que las personas se equipen a sí mismas para actuar, reflexionar y responder apropiadamente a los retos sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos que

enfrentan toda su vida (Medel-Añonuevo, Ohsako y Mauch, citados en Unesco, 2010).

Esta perspectiva contribuye a superar una visión instrumental del aprendizaje a lo largo de la vida centrado particularmente en la adaptación al mundo laboral, ya que exige la consideración de múltiples dimensiones que constituyen al adulto y que inciden en su interacción con el entorno. En el caso del adulto mayor estas dimensiones representan retos claramente visibles cuando los asociamos a la búsqueda de la calidad de vida.

Alternativas de educación no formal en adultos mayores

Cuando las personas llegan al retiro laboral o jubilación, lo más complicado del proceso es identificar qué sigue; es decir, pensar qué harán, en qué se ocuparán, de qué manera seguirán siendo productivos o sintiéndose parte de la sociedad. En buena parte de las ocasiones, los jubilados se enfrentan a un momento de sus vidas en el que van a tener mucho más tiempo libre, pero no tienen elaborado y diseñado el para qué (Domínguez y Vera, s/f, p. 116). Determinar actividades para personas que finalizan su actividad laboral remunerada es una tarea complicada, debido a que deben buscarse aquellas donde puedan demostrar el potencial que tienen y enfrentar una nueva etapa de vida que están iniciando, donde comienzan a tener otro tipo de preocupaciones y temores con respecto al tiempo y al ocio, donde viven confusión sobre qué hacer de su vida ahora que se rompe la estructura y rutina que por muchos años les dio seguridad. Según Cuenca (2009, p. 15):

El adelanto de la edad de jubilación, las prejubilaciones y el aumento de las perspectivas de vida están haciendo de la tercera edad un periodo de vida largo y especialmente importante, un periodo en que el trabajo deja de ser significativo y las ocupaciones de ocio pasan a un primer plano.

Desde la dimensión pedagógica, la educación no formal juega un papel importante en la re-construcción de identidad en los adultos mayores, la adaptabilidad y el uso del tiempo en esta nueva etapa de su desarrollo humano. Por tal motivo, las alternati-

vas de educación no formal son base importante para que el bienestar físico y mental de los sujetos se haga presente una vez entrando a esta etapa. Hablar sobre las opciones que presentan los sistemas educativos o los espacios de recreación es considerado un reto social que se debe atender cuanto antes.

Para concientizarnos de la trascendencia de enfocar esfuerzos en la atención de adultos mayores nos remitiremos a los datos. El Consejo Nacional de Población (CONAPO), como resultado de sus proyecciones de población, nos dice que el número de personas que reside en México en el año 2017 es de 123.5 millones. Dentro de estas cifras tenemos que la población adulta incrementó su porcentaje de 26 a 36.7% entre 1990 y 2017; mientras que las personas de 60 y más años acrecentaron de 6.4 a 10.5% en el mismo periodo, y se espera que en 2050 su monto aumente a 32.4 millones (21.5% de la población total) (CONAPO citado por Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2017, p. 1). Este es un dato significativo para que las políticas públicas atiendan a la población de adultos mayores que va en aumento cada día que transcurre. Es imprescindible prestar la debida atención al desarrollo de los adultos mayores mediante alternativas de educación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) nos dice que la educación de adultos:

Designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. (Unesco, 2006, p. 9).

Este campo educativo es complejo y diverso, pero con un propósito claro, el de contribuir a la formación integral de la persona y el desarrollo de la sociedad. Y darle otra oportunidad a la persona en esta etapa de la vida. La educación de personas adultas sirve, en términos generales, para reemprender de nuevo el viaje hacia el aprendizaje de los alumnos, partiendo de los conocimientos previos para conectarlo de nuevo y de manera consciente con la vía de su propio proceso educativo (Arroyo, 2015, p. 1). Es decir, no se parte de nulos conocimientos si no que se trata de complementar y enriquecer la trayectoria y experiencia de vida de las personas de edad mayor.

En este proceso formativo, la educación para adultos mayores está relacionada con la educación no formal. La educación, en general, hace ya varios años, se asociaba únicamente a la escuela, tal y como nos dice Buenfil (1991, citado en Pacheco, 2007, p. 1): La educación ha sido limitada a escolaridad y desgraciadamente descartamos o restamos importancia a otras prácticas, espacios y escenarios sociales que son tanto o más importantes para la formación de las personas.

Anteriormente, cuando se mencionaba la palabra “educación” se pensaba un proceso formal, en la importancia de generar créditos, o simplemente se pensaba en la asistencia a una institución educativa, sin embargo, la educación es más que sólo acumular puntajes, además de que no sólo se realiza en una escuela, sino que existen otros espacios y otros tipos de actividades importantes y que pueden contribuir al conocimiento. Hoy en día, se conoce y reconoce las diversas modalidades de la educación, se presta atención a ellas y se les da la importancia que antes no se les otorgaba. La educación no formal es una de las modalidades de la educación que hoy se reconocen y que tiene diversas actividades donde las personas pueden aprender de manera distinta a la educación formal.

El término educación no formal se remonta al año 1967, debido a la conferencia internacional celebrada en Williamsburg, Virginia (USA), titulada “La crisis mundial de la educación”, (Pacheco, 2007, p. 1). Surgió bajo un enfoque asistencialista, para atender a la pobreza y generalmente en adultos. Pastor (2001, p. 528) explica

que los primeros autores en diferenciar la educación no formal de la formal fueron Coombs, Prosser y Ahmed en 1973 quienes establecen que la educación no formal comprende toda actividad organizada y sistemática educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.

Esta modalidad educativa se enuncia también como aquella que se desarrolla paralela o independiente a la educación formal y que por tanto, no queda inscrita en los programas de los ciclos del sistema escolar y aunque las experiencias educativas sean secuenciales, no se acredita y no se certifica (González, 1993 citado en Pacheco, 2007, p. 2). Por su parte Trilla (citado en Unesco ENEVOC, 2006, p. 27) se refiere a la educación no formal como todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos. De manera más precisa Morales (2009, p. 92) conceptualiza a la educación no formal de la siguiente manera:

La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de la educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica, deportiva, entre otros.

La educación no formal para adultos mayores pretende complementar conocimientos, ampliar la cultura general, desarrollar aprendizajes relacionados con sus necesidades vitales. La enseñanza se caracteriza por llevarse a cabo mediante cursos, talleres, viajes, convivencias, excursiones, tutorías, seminarios, conferencias o charlas en las que la asistencia a estos mismos es voluntaria. Los espacios donde se realizan la enseñanza y las actividades

respectivas pueden ser dentro o ajena al programa o institución que las organiza. Lo que buscan estos espacios es que se pongan en práctica los conocimientos que van adquiriendo, que los adultos mayores se beneficien de manera personal. En México existen diversas alternativas de educación no formal para adultos mayores y continuación se describen algunas de ellas.

En el país tenemos que los centros de asistencia social como el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), Centros de Integración de la Personas de la Tercera Edad y Casas de Usos Múltiples son espacios idóneos para que las alternativas de educación no formal puedan desarrollarse de la mejor manera. A su vez, estos espacios cuentan con características que los hacen ser muy similares, como las características que enuncia Smmitter (2006, p. 249) para la educación no formal: ser un espacio diversificado, tener una gama de especialistas capaces de desarrollar dichas alternativas, atender a necesidades específicas de cada población y sobre todo no tener una organización y orden de gobierno compleja.

La finalidad de dichos programas es el tener un cambio social y atender a una necesidad urgente de la población adulta a partir de cubrir necesidades básicas de alimentación, salud y distracción lo que crea un abanico de posibilidades y prácticas que ayuden a mejorar la calidad de vida, así como hacer partícipe a la población adulta mayor en el seguimiento de su crecimiento. Pero, ¿cuáles son las actividades que estos espacios ofrecen y cómo impactan en el desarrollo psicológico y social de las personas adultas?

De los programas que ofrece el DIF (2013) en beneficio a las personas mayores se presentan algunas alternativas del programa en cada estado, como el programa “Bienestar del Adulto Mayor” del DIF Jalisco, lanzado en el 2013. Este programa impulsa el envejecimiento activo y trabaja con asesoría psicológica, jornadas de salud, apoyos asistenciales a través de los DIF municipales, así como jornadas deportivas, competencias locales, nacionales e internacionales, además impulsa la capacitación para el trabajo. Así, brinda la atención a necesidades básicas relacionadas con aspectos socio-culturales, recreativos y formativos de los adultos mayores. Otras alternativas son: centros de día donde se imparten talleres recrea-

tivos, culturales, deportivos, ocupacionales y formativos y se ofrecen servicios de consulta: médica, psicológica, dental; rehabilitación física, terapia física y servicio de podología. Se brindan raciones alimenticias y se prestan servicios de transporte a grupos comunitarios.

El Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM, 2016, p. 1) ofrece clubes comunitarios, donde se les ofrece un espacio seguro, digno, donde reciben atención en las áreas de humanidades, lenguas extranjeras, iniciación artística, psicología, talleres de artesanías y artes plásticas, labores artesanales, educación para la salud y cultura física para personas adultas mayores, en esos lugares se les permiten recibir información, actualización, capacitación y adiestramiento, todo ello con la finalidad de mantenerlos activos, que se sientan productivos, que sigan aprendiendo y fortaleciendo conocimientos.

Tomando como referencia las actividades que ofrece el DIF y el INAPAM, se identifica la similitud de alternativas; es decir, la enseñanza y el aprendizaje que se ofrece en estos espacios de educación no formal se realizan, en su mayoría, en talleres, por lo que queda claro que en estos es donde comúnmente los adultos mayores pueden desarrollarse de una manera activa y cómoda.

Otra alternativa de participación para los adultos mayores se encuentra en el Instituto Jalisciense del Adulto Mayor a través del Programa Adultos Mayores Instructores Voluntarios, que busca reconocer las habilidades, conocimientos y experiencias de los adultos mayores, para ser compartidas con otros.

Las alternativas presentadas, son sólo algunas de las que se pueden tomar referencia para brindar educación no formal y enfrentar el reto de contribuir al desarrollo integral de personas mayores, que ocuparán significativamente un espacio demográfico en el país. Nos debe ocupar, no solo preocupar, el análisis de los datos poblacionales y atender la problemática y las necesidades que en determinado momento deberán solventarse, el tiempo no se detiene, debemos comenzar a construir alternativas desde lo pedagógico, crear aún más espacios para la realización de nuevas, mejoradas y adaptables actividades es el desafío que hoy se nos presenta.

Optar por la educación no formal es un camino viable y que se ajusta a los tiempos y necesidades de los adultos mayores, a quienes se debe apoyar y hacer sentir parte de la sociedad; dándoles el trato digno y respetuoso y ofreciéndoles herramientas donde enfoquen sus competencias, sigan generando destrezas, aprendizaje y conocimientos, pero sobre todo, que inviertan su tiempo y logren enfrentar por medio de estrategias, esta nueva etapa de su vida de una manera que su calidad de vida sea mayor, cómoda y sobre todo, llena de satisfacciones.

Dar la voz al adulto mayor

El planteamiento de alternativas de educación de adultos en los ámbitos formal y no formal debe partir de la percepción o significado que los mismos le otorguen a las situaciones de vida por la que están pasando, como la vejez, la jubilación, la enfermedad, el tiempo, la vida y la muerte. Por lo que es muy importante escuchar las opiniones, conceptos, preocupaciones, esperanzas y sugerencias de ellos para que las propuestas tengan mayores posibilidades de éxito.

Partiendo de esta premisa se realizó un estudio transversal o sincrónico, descriptivo, cuantitativo, pues a través de la técnica red semántica y de la escala estimativa se rescataron aspectos objetivos y cuantificables. El tipo muestreo fue no probabilístico o dirigido. Considerando como sujetos participantes a los trabajadores prejubilados de la Universidad de Colima de la Delegación de Villa de Álvarez, que se integra por cinco dependencias de educación superior (DES). Se denomina “prejubilados” a los trabajadores que cumplen 25 años o más de laborar en la Universidad de Colima, puesto que a los 28 años de servicio se pueden jubilar; así como los que cumplan 15 años de servicio y 60 años de edad, también están en posibilidad de tramitar su retiro laboral, de acuerdo al contrato colectivo de trabajo de esta institución.

Los prejubilados identificados en esta delegación fueron 23, participando en el estudio 22.

Tabla 1
Participantes en el estudio.

DES	Hombres	Mujeres	Total
Facultad de Economía	3	1	4
Escuela de Filosofía	1	0	1
Facultad de Lenguas Extranjeras*	3	1	4
Facultad de Pedagogía	3	4	7
Facultad de Turismo	2	4	6
Total	12	11	22

*Nota: Una profesora de lenguas decidió no participar, de 23 participaron 22.
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados se obtuvieron a través de la red semántica donde se identificó la percepción que tienen los participantes en torno a dos conceptos: vejez y jubilación. Y por medio de la escala estimativa se identificaron los temas y las actividades de mayor preferencia en las acciones formativas.

En cuanto a la vejez se encontró que se nombraron 65 palabras definidoras y las 15 palabras con más alto puntaje se muestran a continuación.

Tabla 2
Percepción de la vejez.

Definidoras	Total	Valor
Experiencia	65	15.62%
Sabiduría	49	11.72%
Salud	48	11.48%
Tiempo	37	8.85%
Madurez	36	8.61%
Enfermedades	24	5.74%
Paz	22	5.26%
Plenitud	21	5.02%
Tranquilidad	20	4.78%
Conocimiento	19	4.54%
Soledad	17	4.06%
Adulto	16	3.82%
Ejercitarse	16	3.82%
Dificultades	14	3.34%
Estabilidad	14	3.34%
Puntaje de las palabras definidoras	418	100%

Fuente: Elaboración propia.

De las 15 palabras definidoras encontramos 12 con un significado positivo y tres en negativo que son: enfermedades, soledad y dificultades. Considerando éstas palabras, se interpreta que la vejez es conceptualizada como: experiencia, sabiduría, salud, tiempo, madurez, paz, plenitud, tranquilidad, conocimiento, adulto, ejercitarse y estabilidad.

Tabla 3
Percepción de la jubilación.

Definidoras	Total	Valor
Tiempo	70	16.81 %
Descanso	46	11.00 %
Tranquilidad	38	9.09 %
Dinero	38	9.09 %
Retiro	37	8.85 %
Viajes	27	6.45 %
Seguridad	27	6.45 %
Familia	26	6.22 %
Paz	25	5.98 %
Disfrutar	17	4.06 %
Oportunidad	16	3.82 %
Libertad	15	3.58 %
Lectura	15	3.58 %
Vejez	11	2.63 %
Logro	10	2.39 %
Puntaje de las palabras definidoras	418	100 %

Fuente: Elaboración propia.

De las 15 palabras definidoras con más alto puntaje entorno a la jubilación encontramos que todas tienen un significado positivo, esto refleja una percepción de la jubilación como un estado vital deseado y óptimo, lo cual es muy propicio para implementar estrategias de formación. Con las palabras se arma una red que configura a la jubilación como: tiempo, descanso, tranquilidad, dinero, retiro, viajes, seguridad, familia, paz, disfrutar, oportunidad, libertad, lectura, vejez, logro.

Para identificar los temas y actividades que prefieren abordar en cursos y charlas se empleó la escala estimativa. En relación a la preferencia de temas se encontró en primer lugar el tema de la familia, le siguen alimentación, sabiduría, calidad de vida y uso

del tiempo libre; como se observa en la tabla 4. Esto permite orientar las temáticas de las estrategias formativas que se ofrecen a los adultos mayores en los diferentes espacios y programas de atención de adultos mayores.

Tabla 4
Temas que prefieren los participantes.

Tema ¿Le gustaría saber más sobre el tema?	Total	Valor
Familia	105	7.33%
Alimentación en la vejez	102	7.12%
Sabiduría	101	7.09%
Calidad de vida	100	7.00%
Uso de tiempo libre (ocio)	96	6.70%
Cambios Físicos en la vejez	96	6.70%
Envejecimiento del cerebro	96	6.70%
Inteligencia	95	6.63%
Envejecimiento exitoso	94	6.56%
Pensamiento	93	6.49%
Creatividad	92	6.42%
Jubilación (retiro laboral)	91	6.35%
Adaptación a la vejez (afrontamiento)	91	6.35%
Amigos (amistades)	90	6.28%
Salud física en la vejez	90	6.28%
Puntajes de temas elegidos	1,432	100%

Fuente: Elaboración propia.

En las actividades preferidas se encuentra que la actividad con más puntaje fue convivir con los hijos y coincide con el primer tema que es familia. Le siguen viajar, escuchar música, lectura, excursiones y paseos. Esto permite valorar las actividades y estrategias formativas que se ofrecen a los adultos mayores en los diferentes espacios y replantear alternativas que respondan a estas preferencias, pues de ello depende la aceptación y asistencia de los destinatarios. Es de resaltar que la familia es el pilar más fuerte que debe dar fortaleza a los programas y estrategias de intervención educativa.

Tabla 5
Actividades que prefieren los participantes.

Actividad ¿Le gustaría participar en la actividad?	Total	Valor
Convivir con los hijos	112	4.91 %
Viajar	109	4.78%
Escuchar música	106	4.65%
Ir a librerías	106	4.65%
Leer libros	105	4.60%
Leer periódicos	105	4.60%
Ir de excursión o caminar por el campo	104	4.56%
Pasear en la playa	101	4.43%
Descansar	100	4.38%
Arreglar la casa	100	4.38%
Convivir con la pareja	99	4.32%
Participar en reuniones familiares	98	4.44%
Acudir a conciertos musicales	98	4.30%
Navegar en internet	97	4.25%
Visitar museos	97	4.25%
Asistir al cine	95	4.17%
Pasar el tiempo en una casa de campo o de rancho	95	4.17%
Recorrer parques y jardines	93	4.08%
Participar en reuniones de amigos	93	4.08%
Ir de compras	92	4.03%
Hacer activación física	92	4.03%
Ir a bibliotecas	91	3.99%
Ver televisión	90	3.95%
Total de definidoras	2,278	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Hacer esta fotografía de los adultos a partir de sus conceptos de vejez y jubilación y sus preferencias por ciertas actividades y determinados temas, permite tener elementos para el análisis de los programas existentes para la atención de los adultos mayores y proponer acciones de mejora; así como construir nuevas propuestas educativas.

Conclusiones

Al realizar el análisis poblacional nos damos cuenta que el incremento de personas en la etapa de la vejez es un fenómeno mundial, asociado a la jubilación. Lo cual es un tema de análisis para los centros de trabajo. Como lo que ocurre en las instituciones de

educación superior, que deben prever estrategias para hacer el relevo de trabajadores y a la vez atender a los jubilados.

Las personas que se jubilan disponen de muchas horas de tiempo libre y lo hacen a una edad de adulto maduro con mucho vigor y deseos de vivir; por esta situación y las opiniones de los participantes se infiere que es necesario elaborar propuestas educativas para que las personas que se jubilan aprovechen su tiempo libre. Hacen falta políticas educativas y compromiso institucional ante la educación de adultos. Es de gran importancia ofrecer alternativas de educación a los adultos jubilados y pensionados para que continúen con su crecimiento personal.

Este estudio se realizó con personas que tienen un trabajo y que recibirán su compensación económica en poco tiempo al retirarse laboralmente, pero qué pasará con las personas adultas mayores que no tienen una pensión, que tienen muchas carencias económicas. Actualmente en México, tres de cada cuatro mexicanos no tienen una pensión y la mayoría de las pensiones no pasan de dos salarios mínimo (Cea *et al.*, 2010, p. 13). El panorama para éstos últimos es más desalentador; pero a la vez representa un gran reto para los profesionales de este ámbito.

Desde el campo educativo, la modalidad no formal es un marco que se ajusta muy bien a la foto de lo que es un adulto mayor y sus características. Y quien tiene la mejor opinión de lo que necesitan y con qué actividades se promueve el desarrollo de su potencial son los propios adultos mayores. Razón por la que debemos darles voz y permitir que nos digan qué y cómo.

Contradictoriamente se ha brindado poco apoyo y rescate de lo valioso de este grupo de personas; equivocadamente se considera que los jubilados y viejos no merecen la atención, apoyo, ni oportunidades de desarrollo como los otros grupos etarios (niños y jóvenes) y que no tiene mucho que decir. Esta falta de apoyo, desde la familia hasta las instancias gubernamentales, es el reflejo de políticas educativas nacionales e internacionales. ¿Entonces, cómo concientizar a los tomadores de decisiones para que volteen la mirada hacia este grupo etario y se les de su espacio, su tiempo y su voz?

Referencias

- Arroyo B., J. (2015). ¿Para qué sirve la educación para adultos? INED21. Consultado en: <https://ined21.com/para-que-sirve-la-educacion-para-adultos/>.
- Camors, J. (2008). "Educación no formal: concepción que sustenta la política del MEC". En: Ministerio de Educación y Cultura. *Aportes a las prácticas de Educación no Formal desde la investigación educativa* (129, 140). Uruguay: Montevideo.
- CIDEC (2002). *Aprendizaje a lo largo de la vida. Cuadernos de trabajo*. Recuperado de: <http://cidec.cidec.net/pub/archivos/36.pdf>.
- Cuenca, M. (2009). "Más allá del trabajo: el ocio de los jubilados". *Revista Mal-estar E Subjetivade*, IX (1), 13-42.
- Domínguez García, C y Vera Luque, C. (s/f). *Jubilación y Prejubilación. Un modelo de participación con prejubilados*. Recuperado de: [http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/11_AIS/AIS_11\(07\).pdf](http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/11_AIS/AIS_11(07).pdf).
- Instituto Nacional de estadística y geografía (INEGI) (2017). "Estadísticas a propósito del día mundial de la población" (11 de julio). INEGI. Consultado el 14 de octubre del 2017 en: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/poblacion2017_Nal.pdf.
- Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM) (2016). *Clubes Inapam a nivel nacional*. INAPAM. Consultado el 15 de octubre del 2017 en: <https://www.gob.mx/inapam/acciones-y-programas/clubes-inapam-a-nivel-nacional>.
- Lancho, J. (2010). "Estrategias de intervención educativa con personas adultas: educación, formación, animación". En: Jiménez, F., *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida* (227-250). España: UNED.
- Martín, A. y Requejo, O. (2005). "Fundamentos y propuestas de la educación no formal". *Revista de educación, educación no formal*. N° 338 (septiembre-diciembre 2005). 45, 66. Consultado el 14 de octubre del 2017 en: <http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re338/re338.pdf#page=46>.
- Martínez, J. (2006). *¿Qué es educación de adultos? Responde la UNESCO*. 1ª edición. San Sebastián: Grupo Delta.
- Moreno-Crespo (2015). "Educación a lo largo de la vida: Aulas de mayores". *Revista Fuentes*, 17 (113-133). Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/fuente/17/Art_5.pdf.
- Moreno, S. (2010). *Práctica social – opción de grado educación para adultos*. Universidad Militar Nueva Granada. Consultado el 14 de octubre del 2017 en: <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/369/1/MorenoZarateSandra2010.pdf>.
- Morales, M. (Comp.). (2009). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Educación no formal. Una oportunidad para aprender*. Consultado en: <https://es.scribd.com/document/88748618/Educacion-no-Formal-Una-oportunidad-para-aprender-Marcelo-Morales>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Educación no formal. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Uruguay: Tradinco S.A.

- Pacheco, M. (2007). "Educación no formal. Concepto básico de educación ambiental". *Gabinete de educación ambiental y divulgación de la ciencia*. Consultado el 12 de octubre del 2017 en: <https://comenio.files.wordpress.com/2007/08/noformal.pdf>.
- Pastor, M. (1999). "Ámbitos de intervención en educación no formal. Una propuesta taxonómica". *Revista Teoría de la educación*, Vol. 11 (1999) 183-215. Consultado el 13 de octubre del 2017 en: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/2850/2886>.
- Pastor, M. (2001). "Orígenes y evolución del concepto de educación no formal". *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 59, No. 220 (septiembre-diciembre 2001). 525-544. Consultado en: https://www.jstor.org/stable/23765896?seq=6#page_scan_tab_contents.
- Requejo, A. (1994). "La Educación «no formal» de Adultos: Ciudad Educativa y «Ciudad sana» en el contexto del desarrollo comunitario y la intervención socioeducativa en la «Tercera Edad»". *Revista Teoría de la educación*, Vol. VI (1994) pp. 61. Consultado el 13 de octubre del 2017 en: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/3028/3060>.
- Sistema para el desarrollo Integral de la Familia (DIF). (2013). *Bienestar del Adulto Mayor*. DIF. Consultado el 15 de octubre del 2017 en: http://sistemadif.jalisco.gob.mx/sitio2013/sites/default/files/programas/bienestar_del_adulto_mayor_7.pdf.
- Smitter, Y. (2006). "Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal". *Laurus*, 241-256. Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102213>.
- Sistema de Información Web del Gobierno del Estado de Jalisco (2017). *Programa Adultos Mayores Instructores Voluntarios*. Recuperado de: <https://info.jalisco.gob.mx/gobierno/programas-apoyo/16072>.
- Sistema de Información Web del Gobierno del Estado de Jalisco (2017). *Programa Bienestar del adulto mayor*. Recuperado de: <https://info.jalisco.gob.mx/gobierno/programas-apoyo/15967>.
- Vargas, C. (2014). "Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida. Pautas para una conceptualización". *DECISIO. Saberes para la acción en educación de adultos*, 39 (3-11). Recuperado de: <http://www.crefal.org/decisio/#!/detalle/59cc0bc31246fc4929e11b8d>.
- Vargas, C. (2015). "La adaptación y la transformación sociales como meta del aprendizaje a lo largo de la vida: la contribución de las organizaciones internacionales". *Sinéctica* (45) Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n45/n45a4.pdf>.
- Vargas, C. (2017). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002500/250027s.pdf>.
- UNESCO (2010). *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Recuperado de: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf.

La divulgación científica en la Universidad de Colima como desafío de la investigación en la actualidad

Norma Villalobos Llamas
Jaime Moreles Vázquez

Relevancia de la divulgación científica

El presente trabajo surgió del interés de abordar el tema sobre la divulgación científica como desafío de la investigación, caracterizando las acciones que de este tema realizan los investigadores de la Universidad de Colima (UdeC) pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), para dar a conocer los avances y resultados de sus actividades científicas mediante canales académicos y no académicos, así como las razones que los impulsan.

Se pretendía, por tanto, responder a los siguientes cuestionamientos: ¿cuáles son las acciones de divulgación que realizan los investigadores de la Universidad de Colima, ¿qué tipo de divulgación de los resultados de sus investigaciones realizan los SNI de la Universidad de Colima?, ¿cuáles son las razones que influyen para que el investigador realice la divulgación de los resultados de sus investigaciones?

La divulgación de la investigación continúa siendo un desafío para los sistemas de ciencia en la actualidad. Se trata de uno de los asuntos pendientes de la investigación científica, pues desde hace algunos años se ha venido criticando su escaso impacto so-

cial y económico, así como el poco interés que sobre sus resultados poseen diversos sectores de la población en general (Arlindo, 2002 en Aguirre *et al.*, 2008).

Además, parece que los investigadores no están cumpliendo cabalmente con la divulgación científica (Martínez, 2010), y hace falta que las universidades y los sistemas de ciencia promuevan canales no solamente académicos, así como explotar los medios con los que se cuenta en el entorno contemporáneo para dar a conocer los avances, proyectos y resultados de la investigación.

En el contexto nacional, por ejemplo, la divulgación científica ha cobrado relevancia en la agenda de los gobiernos en turno y de las instituciones públicas responsables de esa y otras actividades, por ejemplo, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y los programas que pretenden promover una cultura científica (CONACYT, 2013). Incluso hay una línea de financiamiento para proyectos desde 2014, cuyos propósitos implican el fomento de la divulgación: Convocatorias de Apoyos Institucionales (CAI), Programa para el Desarrollo Científico y Tecnológico (PRODECYT) y el Fondo Institucional de Fomento Regional para el Desarrollo Científico, Tecnológico y de Innovación (FORDECYT). Esas iniciativas y programas son respaldados desde la Ley de Ciencia y Tecnología.

Asimismo, el CONACYT fortalece la investigación en las universidades por medio del SNI, que es un programa nacional que busca promover y fortalecer la calidad de la investigación científica y tecnológica y la innovación que se produce en el país (CONACYT, 2012). Si bien es cierto que la divulgación científica está ganando espacios dentro de este programa, y que es considerada como criterio para la obtención de la membresía y del ascenso entre los distintos niveles, en cada área del conocimiento es diferente el peso y la ponderación que se le ha atribuido en las diferentes convocatorias, ya que en algunas se registra sólo como un requisito *deseable* y en otras se constituye como parte de los criterios de evaluación. En ninguno de los casos es el peso que ésta tiene para los resultados de la evaluación, aunque sí se asume que estas acciones son necesarias para generar un vínculo entre el investigador y la sociedad.

También en el plano de las instituciones de educación superior se promueve la divulgación científica; en la Universidad de Colima esta actividad se considera como una de sus políticas en el Plan Institucional de Desarrollo 2014-2017 (PIDE), aunque no es tan evidente cuáles son las líneas de acción para el fomento de la misma, sí se promueve el establecimiento de redes y vínculos entre los que se incluyen aquellos que se refieren a la interrelación entre la Universidad y la sociedad. Además, la Universidad de Colima instituyó para ese propósito la Dirección General de Divulgación Científica, dependencia responsable de coordinar estas actividades. Como ocurre con el país, en la UdeC se trata de un asunto pertinente y se mantienen como un área de oportunidad para la vinculación con la sociedad.

Constituye un desafío para la Universidad de Colima promover las actividades de divulgación de la ciencia (D.C), ya que, aunque se menciona dentro de los documentos de planeación institucional y se tienen los medios adecuados para realizarla, es un trabajo participativo en donde se involucra a la comunidad universitaria (investigadores, estudiantes, académicos), depende de estos agentes para el desarrollo y funcionamiento de un programa de D.C., y puedan proyectar sus trabajos de investigación a la sociedad con la posibilidad de generar cultura científica.

Las universidades son los escenarios idóneos para compartir el conocimiento con la sociedad, dentro de las universidades existe uno de los protagonistas que es el investigador, en el caso de la UdeC el investigador es también profesor de tiempo completo y dentro de sus funciones tienen que distribuir su tiempo en diversas actividades, para el caso de la investigación las mismas políticas institucionales los enfocan a la difusión científica otorgándoles estímulos, dejando a un lado las que se dirigen más hacia el público en general.

A pesar de ser un tema de interés para las políticas institucionales (León *et al.*, 2009), según Vargas (2007), en México existen pocas investigaciones al respecto; los estudios se refieren a la medición del trabajo científico relacionado directamente con el número de productos que elaboran los investigadores, enfocándose en la dimensión económica-evaluativa de la investigación. En ese

sentido, el asunto de la divulgación es relevante, ya que retoma las problemáticas de los investigadores en materia de la ciencia y de difusión científica, y lo que opinan algunos de los actores implicados respecto a las áreas específicas del conocimiento, según el foco recomendado por Alvarado y Flores (2010). Enseguida se exponen algunos conceptos para posteriormente abordar la metodología utilizada y los resultados encontrados durante el desarrollo de esta investigación.

Qué se entiende por divulgación científica

Aquí se asume la divulgación científica como una actividad encaminada a dar a conocer los resultados de la investigación mediante formatos accesibles a grupos no especializados, explicaciones adecuadas al nivel cognitivo, interés, necesidades y características específicas (género, raza y/o aspectos socioeconómicos) del público receptor, y de acuerdo con las temáticas a abordar, con el propósito de contribuir a la democratización del conocimiento científico (González *et al.*, 2009; Villarruel, 2013 y Olmedo, 2011).

Se trata de un asunto relacionado con la democratización, pues implica informar a la población en general acerca de las actividades de los científicos (Espinoza, 2010), así como del desarrollo de la ciencia y la tecnología, y de cómo esto puede enriquecer o afectar la vida cotidiana (Lopes, 2008). La divulgación se concreta mediante actividades diversas, las cuales pueden ser académicas como foros, congresos, seminarios, publicaciones, etc., en las que participan principalmente especialistas o interesados en los temas en cuestión; así como no académicas que se concretan por medio de la radio, la televisión, la prensa, algunas herramientas de la web, entre otras, y que llegan a públicos no especializados.

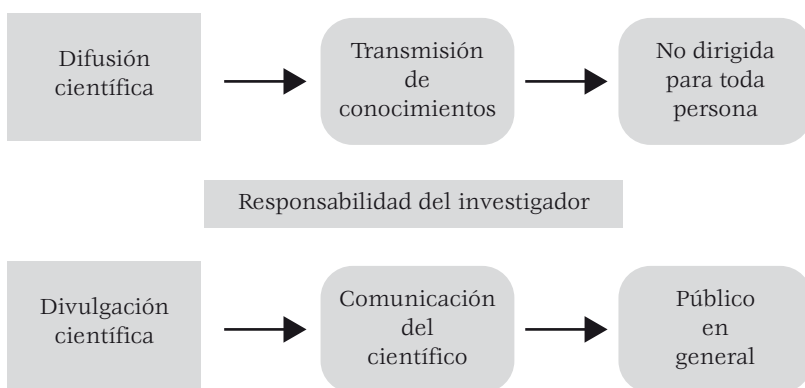
Es común referirse a divulgar cuando se trata de poner el conocimiento resultado de investigaciones a disposición de un público interesado, extenso y general, que puede comprender la importancia de los resultados y la arquitectura de las argumentaciones, a través de una ilustración sencilla en el campo que se desea informar (Ramírez *et al.*, 2012, p. 27).

Como se mencionó antes, la divulgación del trabajo representa uno de los principales retos de los investigadores y de quie-

nes pretenden compartir sus experiencias entre sus pares, pues comprende, además de haber desarrollado un proyecto creativo, realizar una síntesis analítica de un conjunto de conocimientos y de experiencias, para que sean presentadas a la comunidad científica, a los profesionales interesados en su tema y a grupos de la población, con el objeto de ampliar y enriquecer el conocimiento sobre cierto tema (Villar, 2011).

El concepto de divulgación suele asociarse al de difusión científica, pues son actividades de comunicación de sus resultados científicos y tareas fundamentales para el desarrollo del conocimiento. Aun así, estos conceptos y las actividades a las que se refieren tienen diferencias sustanciales, ya que están enfocadas a públicos diferentes: la difusión se dirige a grupos especializados de un área de conocimiento, y la divulgación se enfoca en el público en general con el objetivo de que se informe del progreso científico. En la siguiente imagen se puede observar tal diferencia.

Figura 1
Comparación de los conceptos difusión
y divulgación científica.



Fuente: Elaboración propia basada en Weber (1998).

Difusión y divulgación científica son términos y acciones complementarias, pues se refieren a la comunicación de las actividades de la ciencia, aunque se concretan mediante canales distintos. La difusión científica se enfoca primordialmente a la interlocución académica, entre pares, refiriéndose a conocimientos especí-

ficos y utilizando términos que se relacionan con la formación del investigador; por su parte, la divulgación científica se refiere principalmente a actividades no académicas, utilizando la creatividad para encontrar formas asequibles para hacer llegar la información científica al público en general.

Las formas académicas generalmente son utilizadas para difundir el conocimiento científico en colectivos sociales específicos, que generalmente son académicos y profesionales interesados en la investigación; otros grupos sociales no se interesan en ese tipo de comunicaciones, cuyos discursos en ocasiones son difíciles de leer, lo que genera cierto aislamiento del investigador y de la ciencia respecto a la sociedad en general (Villarruel, 2013). Por esas razones aquí se asume que la divulgación científica representa uno de los principales retos de la ciencia en la actualidad.

Los investigadores y sus razones ante las actividades de divulgación científica

Es importante tener presente que el núcleo del trabajo científico es la producción y la aplicación del conocimiento, es lo que da sentido y razón de ser a la investigación en una universidad (Chavoya, 2006, en Colina, 2009, p. 91). Por ello, las actividades científicas tienen un lugar prioritario en las políticas institucionales y en los programas y mecanismos que las promueven.

Si las universidades y los centros de investigación son los escenarios idóneos para generar y compartir el conocimiento con la sociedad en general, ante la problemática que enfrenta la generación y transferencia del conocimiento y tecnología en México, los protagonistas son los investigadores quienes profesionalmente se dedican a estas funciones.

¿Es responsabilidad sólo de los investigadores que la sociedad en general se interese y se mantenga informada sobre los avances de la ciencia?, ¿la divulgación científica sólo compete a quienes profesionalmente realizan las tareas de la ciencia? Apparently la manera como se concibe el fenómeno sí impele al protagonismo de los propios investigadores, pues son ellos quienes, en su papel de divulgadores los más capacitados para propagar a un público más amplio el conocimiento científico que ellos

mismos generaron o con el cual están familiarizados, e incluso manifestando sus opiniones pues ellos son los expertos en los temas que trabajan (Moreno, 2008).

Sin embargo, las políticas que regulan el trabajo académico encaminan al profesor hacia la difusión de la investigación, los investigadores no necesariamente poseen la formación para realizar actividades de divulgación. Por lo anterior, esta tarea científica constituye un desafío para los investigadores, puesto que implica mejorar las formas en las que se transfiere socialmente el saber (Villarruel, 2013; Cazaux, 2008 y Martín y Rey, 2007).

Son distintas las razones que se plantean en este trabajo y que pueden influir en la realización de actividades de divulgación científica como actividad del investigador, estas cuestiones pueden limitar o favorecer el desarrollo de la misma; las razones que se discuten aquí fueron obtenidas en un estudio realizado entre 2013 y 2015, y han sido clasificadas en tres rubros: económicas-evaluativas, de reconocimiento académico y como funciones que realizan los investigadores.

Las razones económicas-evaluativas están directamente relacionadas con la evaluación a los que son sometidos los investigadores a partir de su producción académica, desde su adscripción al SNI, el financiamiento de un proyecto y la publicación (Izquierdo, 2006). También es importante mencionar que la adscripción al SNI representa un ingreso económico y sinónimo de calidad y prestigio (Reyes y Suriñach, 2010).

El reconocimiento académico se da a través de dos dimensiones, una referente al reconocimiento social que se le da como investigador a través de su producción académica (Martín y Rey, 2007) y la otra al reconocimiento de pares académicos con los que interactúa y los cuales le permitirán ganar espacio en el campo científico (Bordieu, 2003).

Las funciones que realizan los investigadores se asumen aquí como razones para realizar actividades de divulgación científica, porque los profesores-investigadores adscritos a las universidades tienen una variedad de tareas, además de su trabajo de investigación, administrativas, de gestión, docentes, que ocupan

una parte importante de su tiempo (Martín y Rey, 2007) y podrían constituirse como promotoras o inhibidoras de la divulgación.

Como complemento a las razones que se han mencionado están las motivaciones de los investigadores y las condiciones institucionales; las primeras se pueden considerar como razones que influyen para la realización de las actividades de divulgación científica, ya que éstas pueden impactar positiva o negativamente en su realización, pues según Martínez *et al.* (2008), cada investigador parte de sus propias experiencias y de sus propias motivaciones. En el caso de las condiciones institucionales, éstas pueden impactar de manera distinta, pues hay distinciones en el compromiso de las instituciones por invertir en la investigación y la divulgación científica, la realización de otras actividades diferentes a la investigación y la disminución de la burocracia para la gestión de proyectos de investigación (Fayard, 2004; Galaz, 2002; Gómez *et al.*, 2014; Moreno 2008 y Martín y Rey, 2007).

Diseño metodológico

Como se adelantó, el trabajo de campo de la investigación que aquí se reporta se realizó en dos fases, la primera fue la entrevista; fueron los propios investigadores quienes manifestaron las acciones de divulgación científica, las razones que los impulsaban o les impedían realizarlas, así como las condiciones que consideraban necesarias para desempeñar tal actividad. Las 13 entrevistas se complementaron con la revisión documental de los *curriculum vitae* (cv) de los entrevistados; mediante ese análisis se identificaron las actividades de divulgación y se agruparon de acuerdo a su tipo, orientándose en función de las siguientes categorías.

Tabla 1
Categorías de la investigación

Categoría	Subcategoría
Formas de divulgación científica	Canales académicos
	Canales no académicos
Razones que influyen para realizar la divulgación científica	Reconocimiento académico
	Evaluativas
	Política institucional
	Funciones que realizan los investigadores
	Condiciones institucionales para la divulgación científica
	Motivaciones

Fuente: Elaboración propia.

Con base en los planteamientos previos, las actividades de divulgación científica se organizaron tomando en cuenta dos canales de comunicación:

- Canales académicos: Participación en eventos académicos nacionales e internacionales (congresos, seminarios, simposios, publicaciones en libros, capítulos de libros y artículos en revistas de difusión y científicas o indexadas)
- Canales no académicos: Participación en programas radiofónicos, en la televisión, en el periódico, carteles, videos, proyectos de vinculación y en exposiciones.

La población a la que se refiere este estudio son los profesores investigadores adscritos al SNI de la Universidad de Colima, esto debido a que son los sujetos idóneos puesto que el programa en sus evaluaciones considera a la divulgación como requisito dentro de su reglamento. Lo anterior se sustenta en lo que menciona Rodríguez (1999) respecto a que los informantes se eligen porque cubren ciertos requisitos que en el mismo contexto educativo otros no cumplen.

Los criterios para seleccionar a los sujetos fueron: que hubiera de las siete áreas del conocimiento, la antigüedad y que estuvieran registrados como profesores de tiempo completo (PTC) en la Universidad de Colima. Al principio se seleccionaron 14 personas, de las cuales 13 participaron en el estudio. Para ello se les asignó un seudónimo y se garantizó su anonimato; en las líneas que siguen se citan textualmente fragmentos de las entrevistas, indican-

do el seudónimo, número de la entrevista y año de aplicación; por ejemplo Leticia, 9, 2014. En la tabla 2 se observan las características de los investigadores entrevistados:

Tabla 2
Características de los sujetos de la investigación.

No.	Investigador (seudónimo)	Sexo	Grado académico	Línea de investigación	Nivel S.N.I	Área del conocimiento del S.N.I
1	Alejandro	Masculino	Doctor	Enfermedades de plantas	1	Biotecnología y ciencias agropecuarias
2	Alonso	Masculino	Doctor	Habitabilidad en espacios arquitectónicos y tecnologías apropiadas referidas a los edificios	2	Humanidades y ciencias de la conducta
3	Carlos	Masculino	Doctor	Biomedicina	2	Medicina y ciencias de la salud
4	Arturo	Masculino	Doctor	Control biológico de plagas pecuarias y agrícolas	2	Biotecnología y ciencias agropecuarias
5	Cecilia	Femenino	Doctora	Sociología cultural	1	Ciencias sociales y administrativas
6	Carolina	Femenino	Doctora	Culturas contemporáneas y tecnologías de comunicación para el desarrollo	1	Ciencias sociales y administrativas
7	Federico	Masculino	Doctor	Ingeniería: bioreactores	1	Ingenierías
8	Fabián	Masculino	Doctor	Sistema de tiempo real	1	Ingenierías
9	Leticia	Femenino	Doctora	Poesía mexicana contemporánea, investigación acerca de mujeres poetisas o mujeres escritoras pero de poesía, y la tradición oral	2	Humanidades y ciencias de la conducta
10	Mario	Masculino	Doctor	El estrés en sistemas acuáticos	1	Biología y química
11	Jesús	Masculino	Doctor	Síntesis de fármacos, elucidación estructural, en resonancia magnética nuclear	2	Biología y química
12	Verónica	Femenino	Doctor	Conteo biológico de plagas	1	Biotecnología y ciencias agropecuarias
13	Víctor	Masculino	Doctor	Modelado de estructuras del ojo del volcán y zonación dinámica de Colima	1	Físico matemáticas y ciencias de la tierra

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de la información recabada fue necesario sistematizar la información en una matriz de Excel, clasificándola por categorías mencionadas antes.

La divulgación científica en la voz de los investigadores, evidencias empíricas

Formas de divulgación científica

En este apartado se exponen evidencias acerca de las formas de divulgación científica que emplean algunos investigadores del SNI de la Universidad de Colima; se corrobora que utilizan dos canales para dar a conocer sus resultados de investigación, los académicos o espacios para compartir las investigaciones con los pares, y los canales no académicos con el objetivo de acercarse al público o sociedad en general.

La importancia de la divulgación de la ciencia de acuerdo a lo mencionado por los entrevistados, recae en el compartir y dar a conocer el conocimiento científico a la sociedad en general con la finalidad de mantenerla informada, además de sensibilizarlos respecto a los diversos temas de investigación, e incluso convirtiéndose en un anclaje social con la comunidad y contribuyendo de esa manera a la solución de algún problema; esto coincide con los que señalan algunas referencias (Riquelme y Langer, 2010).

Uno de los principales hallazgos fue identificar que 9 de los 13 investigadores entrevistados no tienen clara la diferencia entre difusión y divulgación, al grado de que algunos preguntaban durante la entrevista las definiciones de los conceptos. Aunque esto resulta un tanto imprevisto, algo parecido fue observado por Alvarado y Flores (2001) respecto a las concepciones de ciencia que poseían algunos investigadores.

Cuando se les pedía a los investigadores que hablaran de su experiencia sobre sus actividades de divulgación científica, respondían con actividades que regularmente son denominadas de difusión científica, pues la realizan con públicos que, si no son especializados, al menos están familiarizados con los asuntos en discusión:

Básicamente el publicar, ya sea en simposios, congresos o foros, ya ves hasta el hecho de publicar como un resumen, una memoria, una cosa por el estilo, es dar a conocer lo que hasta un momento determinado estamos llevando a cabo, tal vez haciendo una visión retrospectiva de nuestro trabajo que hemos hecho, de lo contrario los avances más significativos o particularizando un hecho. También podemos publicar a nivel científico en revistas especializadas normalmente son revistas arbitradas e indexadas (Arturo, 4, 2014).

En razón de lo anterior, los canales académicos son los más utilizados por los investigadores, porque como lo señala Cazaux (2008), son los mejores medios para dar a conocer las novedades científicas; esto puede observarse en la tabla 3 que muestra cómo los artículos en revistas indexadas y/o arbitradas son el recurso predominante. Los investigadores recurren a este medio pues en las convocatorias del SNI de todas las áreas de conocimiento, la publicación de artículos constituye uno de los criterios de evaluación más importantes, como lo muestran algunas fuentes (Gómez *et al.*, 2014).

Tabla 3
Canales académicos

Seudónimo	Libros	Capítulos de libros	Artículos en revistas indexadas y/o arbitradas, nacionales e internacionales	Presentaciones en congresos, simposios, jornadas, etcétera		
				Presentaciones de libros, novelas y poemarios	Ponencias en eventos académicos locales, nacionales e internacionales	Conferencias
Alejandro	4	2	31			
Alonso	8		75			
Carlos			66			22
Arturo	1	8	104		12	81
Cecilia	8	16	29		9	79
Carolina	8	9	18		28	
Federico			12			25
Fabián		2	27			
Leticia	17	21	33	68	9	
Mario	2	4	7			47
Jesús			61			121
Verónica		4	6			
Victor			25			50

Fuente Elaboración propia.

No obstante en las directrices de los programas que evalúan e incentivan el trabajo científico, también fue posible encontrar evidencias del uso de canales no académicos (tabla 4), mediante los cuales se pretende acercar a sectores de la sociedad en general al conocimiento generado por los investigadores de la Universidad de Colima; como apuntan algunas referencias, para lograr esos propósitos es necesario emplear un lenguaje claro y sencillo, además de atractivo para públicos no especializados (Ramírez *et al.*, 2012).

Tabla 4
Canales no académicos

No.	Seudónimo	Periódicos (artículos)	Cursos y/o talleres impartidos	Radio	Medios impresos			Exposiciones, carteles, fotografías y proyectos museográficos	Videos documentales	Páginas y sitios web (publicaciones)
					Artículos en revistas de divulgación	Poemarios	Manuales			
1	Alejandro						1			
2	Alonso				2			5		
3	Carlos									
4	Arturo									5
5	Cecilia	2						1	2	4
6	Carolina	1	2		7					
7	Federico			1						
8	Fabián				5					
9	Leticia	31	6	15		14				22
10	Mario									
11	Jesús		5							
12	Verónica		4				2	5		
13	Víctor									

Fuente: Elaboración propia.

* Los datos que reportan los investigadores corresponde al periodo de 1990-2014, 3 investigadores entregaron su CV 2011-2014.

La divulgación es un asunto igual o más importante que la difusión científica, de acuerdo con lo que plantea Cecilia:

Es tan importante como la producción misma. De nada sirve hacer investigación si se queda en los libros, en un artículo... creo que es muy importante la difusión, que sea abierta, que no sea solamente y ni menos exclusiva para el campo académico, yo creo que los investigadores tenemos que trabajar mucho más y ahí subrayo la importancia de difundir lo que hacemos a través de otros formatos y para otros tipos de públicos, el reconocimiento tiene un tinte social (Cecilia, 5, 2014).

Las actividades de divulgación que se concretan por medio de canales no académicos se refieren particularmente a medios impresos, publicaciones en páginas y sitios web, periódicos cursos y/o talleres impartidos, radio y exposiciones, carteles, fotografías y proyectos museográficos. También vale la pena señalar que la mayoría de los investigadores entrevistados no registran actividades por canales no académicos con el mismo empeño que las de canales académicos (11 de los 13 que fueron entrevistados). Incluso algunos mencionan que han descuidado ese tipo de tareas, asociándolas además al estímulo de la vocación científica, como lo han mostrado algunos estudios (Stekolschik *et al.*, 2007). En ese sentido, Alonso y Alejandro mencionan:

Yo creo que he descuidado mucho la divulgación y creo que debería haberle dedicado más tiempo, no ha sido uno de los ejes, y ahí están los resultados, creo que es algo similar con mis demás colegas y todo está en que los niños quieran ser menos científicos, ¿quién va a motivarlos? (Alonso, 2, 2014).

Registro más las publicaciones porque es lo que te cuenta, desgraciadamente lo de difusión a primarias y eso no te lo valoran, sólo las publicaciones, tus actividades como conferencias, congresos, pero no si fuiste a dar una plática a una primaria o así porque son más difíciles, tardas para preparar una plática o un taller con los niños de primaria, pues tardas una semana en preparar los experimentos y eso, no sé... a ve-

ces no se valora eso, por eso la gente no lo hace... (Jesús, 11, 2014).

Esas evidencias muestran que la divulgación se considera una actividad secundaria, por lo que permanece como un desafío de las universidades y de los investigadores, pues tienen como agenda aprovechar aún más canales no solamente los académicos para divulgar el conocimiento científico, y de esa manera cumplir con una de las funciones de la Universidad, de acuerdo con lo que señala Carolina, en concordancia con algunas fuentes (Riquelme y Langer, 2010).

Uno genera conocimiento para que no sólo se quede en nuestro propio saber, nosotros estamos responsabilizados en regresarle a la sociedad el conocimiento que generamos, porque obtuvimos apoyos de gobierno federal (Carolina, 6, 2015).

Razones que influyen para realizar la divulgación científica

La falta de distinción entre la divulgación y la difusión, observada como hallazgo imprevisto, y el lugar secundario que se le atribuye en las actividades de la ciencia, de acuerdo con Villarruel (2013), denotan la relevancia que tiene conocer las razones por las cuales se involucran en las acciones de divulgación. Es necesario conocer aún más por qué es tipificada como una actividad de segundo orden, y por qué representa un desafío para las universidades en la actualidad, según Martínez (2010).

Es preciso reiterar que las razones que manifestaron los 13 investigadores se agruparon en *evaluativas*, *funciones que realizan los investigadores* y las *motivaciones*. En las motivaciones se contempló el reconocimiento académico, y las condiciones institucionales fueron agrupadas dentro de las funciones de los investigadores. A continuación, se presentan evidencias de estas categorías.

Razones evaluativas

La producción académica se ve como un sustento que proporciona financiamiento y que sirve como trampolín para ingresar y tras-

cender en el SNI u otros sistemas de reconocimiento de la investigación científica (Izquierdo, 2006; Reyes y Suriñach, 2010). Los investigadores si bien incrementan su productividad académica para obtener esos reconocimientos desde los que se hace énfasis en la difusión, también reconocen la importancia de divulgar su trabajo; sin embargo, atribuyen el hecho de que no sea una prioridad a que estas actividades no se asocian claramente a incentivos económicos; así lo menciona Alonso.

En el caso de la difusión, el aspecto central debía ser lo que ya mencioné, el debate, pero en México se ha alterado y se convierte en chascarrillo, en la cosecha de “tortibonos”, ha sido pésimo y claro, como no representa un resultado económico no le echamos ganas a eso. Entonces no debería ser así (Alonso, 2, 2014).

Asimismo, es tal la influencia de estos sistemas de regulación de la ciencia, que también mencionan que un cambio de las políticas correspondientes en el que se otorgue mayor relevancia a la divulgación científica, haría que los investigadores dedicaran más tiempo a estas tareas, pues los propios investigadores han criticado el tipo de evaluación a la que son sometidos, porque es predominante cuantitativa de sus proyectos, de acuerdo con Castorina (2015). Así lo apunta otro de los entrevistados.

El que le den estímulos económicos a la divulgación, va a terminar en que vamos a estar en los kínderes, alquilándonos para juntar tortibonos, la política del intercambio de productos académicos por estímulos económicos es lo que me parece especial. Se debería de trabajar sobre una política de salarios justos para los académicos y luego ya, reestructurar todo lo demás, incluyendo el reglamento del SNI (Alonso, 2014).

Aparentemente la evaluación inhibe las actividades de divulgación científica, pues como se apuntó antes, en las convocatorias y el reglamento del SNI, por ejemplo, se encontró que, si bien la incluyen dentro de sus lineamientos, apenas la mencionan como actividad complementaria; además, la mención a este tipo

de actividades se hace de manera diferenciada en las áreas de conocimiento.

Otra de las cuestiones que no estaban consideradas en los primeros planteamientos de este estudio y que tiene que ver con la evaluación del trabajo del investigador son las políticas evaluativas institucionales, de acuerdo a lo mencionado por los investigadores hacen que el investigador dirija su trabajo científico al incremento de su productividad académica a través de las publicaciones (difusión científica). Algunos de ellos, manifestaron que estas actualmente están enfocadas más a la docencia, requiriendo mayor tiempo para la misma y dándole a los programas institucionales como el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ES-DEPED) mayor validez al tiempo destinado a la docencia.

Yo lo que sí pienso es que las nuevas políticas han hecho que un profesor de tiempo completo ya no se concentre como uno quisiera en la investigación, creo que es poco el tiempo que nos están dando para investigación porque implica un trabajo donde tú tienes que ir a campo por ejemplo y a veces no lo puedes hacer porque ya tienes gestión, ya tienes porcentaje de gestión, ver a estudiantes, ya que la investigación no se concibe si tú no lo compartes también con el estudiante (Carolina, 6, 2014).

Por ello, ante la falta de una regulación más explícita, es interesante indagar si la divulgación científica representa una prioridad para los investigadores entrevistados. En ese sentido, se puede señalar que para la mayoría de ellos sí representa una acción primordial (ocho de los trece), sin embargo, también reconocen que las diferentes funciones que realizan impiden que se dediquen más decididamente a ello. Así lo muestra Carlos, en consonancia con lo que apunta Moreno (2008) en el sentido de que un científico puede ser divulgador de su propio conocimiento.

Creo que es una de las partes de mayor importancia, como investigador porque todo lo que hemos aprendido lo tenemos que saber difundir y promover entre los jóvenes dado que casi no tenemos alumnos de ciencias, tenemos que ir a las preparatorias, a las secundarias o a las primarias a hacer

ferias de ciencias, conferencias, lo que se pueda (Carlos, 3, 2014).

Aun así, para los entrevistados la prioridad es la investigación misma, ya que de ahí resultará la información que compartirán con la sociedad como parte de su responsabilidad científica, como lo sostienen también algunas referencias (Villarruel, 2013; Cazaux, 2008; Martín y Rey, 2007).

Funciones que realizan los investigadores

Quizás la falta de participación de los investigadores en actividades de divulgación obedece a la multiplicidad de funciones que realizan en las instituciones universitarias, y que implican tareas administrativas y de gestión, además de la docencia (Martín y Rey, 2007). Por ejemplo, en el caso de la Universidad de Colima, las actividades se clasifican en docencia, tutorías, generación y aplicación del conocimiento y gestión académica.

Quizás donde falta un poco es en algunos aspectos de tiempo, diría que hay veces, nos toca meternos mucho en parte de gestión y bueno ahora con el estímulo al profesorado casi que está dando mucha prioridad a la parte docente, la parte docente es imperativa en la universidad, creo que eso se podría optimizar (Federico, 7, 2014).

Cinco investigadores entrevistados hicieron alusión a la multiplicidad de actividades y a la carga desequilibrada entre docencia e investigación en consonancia con lo señalado por Pérez y Durán (2014), al cuestionarles sobre el lugar de la divulgación científica entre las funciones que tienen que desempeñar; además, tres de ellos reconocen a la difusión científica en primer lugar y tres mencionan que la incluyen dentro de las 20 horas que dedican a la investigación.

[...] pues la última (risas), casi no hay tiempo para eso, debido a todas las cosas administrativas a veces ni investigación hace un profesor de tiempo completo debido a toda la saturación que tenemos por eso, la gente que tiene alumnos de

posgrados es lo que nos ayuda, los chicos de posgrado ya nos ayudan mucho en hacer investigación (Carlos, 11, 2014).

Respecto a lo que muestran las evidencias, se puede augurar que al igual que sucede con los esquemas de regulación y evaluación, las diferentes funciones a las que se dedican los investigadores inhiben las actividades de divulgación científica, por ello la mayoría de los entrevistados la tipifican como una tarea de segundo orden, o bien, mencionan su relevancia además de señalar su preocupación por no poder concretarla en los hechos.

Condiciones institucionales para la divulgación científica

La Universidad de Colima cuenta con los medios institucionales para realizar la divulgación de la ciencia, de acuerdo con lo mencionado por los investigadores entrevistados. Asimismo, consideran como limitantes la falta de recursos económicos para impulsar y sostener las actividades de investigación, por lo que han tenido que asumirse como autogestores para lograr desarrollar sus proyectos de investigación; también mencionan que las políticas están centrando el tiempo del investigador en la docencia, restándole relevancia a la investigación.

El logro de una sinergia desde la política institucional entre estas dos funciones de docencia e investigación con las de extensión y transferencia, integrando el oficio del investigador y del docente, aún representa un desafío de acuerdo con Riquelme y Langer (2010) y Alvarado y Flores (2001). Los entrevistados también arguyen la enorme burocracia para la gestión de los proyectos de investigación y para la realización de actividades de divulgación científica, que ha sido señalada por algunas fuentes (Pérez, 2015; Metlich, 2009; Moreno, 2008; Martín y Rey, 2007).

El problema es realmente el que hay mucho trabajo, de repente hay muchas cosas que se nos encargan, los informes, burocratismo inclusive en algunos procesos, que te llevan mucho tiempo realmente y gastas el tiempo en que podrían hacer más... Te pongo un ejemplo, si yo llego y estoy

haciendo investigación y tengo un experimento con animales aquí en mi laboratorio, a cierta hora habría que ir a firmar, si no te descuentan el día, interrumpir lo que estás haciendo porque hay que ir a firmar, que tienes que venir un domingo o un sábado porque yo tengo animales, te repito, si no pediste permiso no te dejan entrar... muchas cosas que no... a los investigadores nos deberían dar más solvencia, más confianza verdad, para poder hacer nosotros investigación (Mario, 10, 2014).

Respecto a los espacios existentes para el desarrollo de actividades de divulgación:

Yo creo por espacios a nivel universidad no hay problema para divulgar, porque está la radio, la tele, los impresos, libros, todo eso y la cuestión aquí un problema es de tiempo para uno y nosotros no tenemos técnicos auxiliares, nosotros hacemos de todo un poco, como somos profesores tenemos que preparar clases, somos tutores también de alumnos, creo que al menos de 20 alumnos somos tutores, tenemos compromisos también, estamos con la reacreditación de la carrera del programa de ingeniero agrónomo, estamos con lo del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) (Alejandro, 1, 2014).

En general los 13 investigadores manifestaron contar con los medios y espacios institucionales para divulgar, pero también que no los utilizan a cabalidad debido a los motivos que antes se han mencionado; además, los entrevistados reconocen las acciones que desde el pasado reciente ha estado haciendo la institución, específicamente en lo relativo a la Dirección de Divulgación Científica; sin embargo, aceptan que aún no se han enfocado a trabajar en estas actividades.

De divulgación me parece que a estas fechas han cambiado para bien las cosas, realmente noto que sí hay un interés porque la comunidad universitaria conozca lo que está dentro de la Universidad y también hacia fuera, a nivel sociedad, que sepan qué está pasando dentro de la Universidad este me parece que hay un cambio muy positivo, creo que es

incipiente todavía, pero digamos como dicen las matemáticas la derivada es positiva, está bien (Federico, 7, 2014).

Finalmente, es importante mencionar que se observa que la divulgación de los resultados por canales no académicos ocupa un lugar secundario dentro de los trabajos de los investigadores, ya que como pudo analizarse en este apartado, son múltiples las funciones que realizan y que tienen que cumplir de acuerdo a lo institucionalmente establecido, y de acuerdo a lo que se les solicita en las evaluaciones que atienden. En razón de ello, es pertinente conocer las motivaciones que los impulsan a seguir realizando estas actividades de divulgación y/o de difusión de la ciencia.

Motivaciones

Una de las motivaciones considerada por seis investigadores es la satisfacción personal, que es uno de los reflejos de la energía invertida al investigar y, en segundo lugar, está la de compartir el conocimiento con todas las personas con la finalidad de informar y poder aportar a la solución de alguna problemática y a la toma de decisiones. Cuestiones que pueden tipificarse como beneficios personales e incentivos institucionales, de acuerdo a León *et al.* (2009).

Otra de las motivaciones se refiere a la visibilidad institucional y que comprende la proyección de la institución hacia el exterior; también los entrevistados mencionan el sentido del *deber ser*, manejáandolo como otro de los motivos que alude a la necesidad de comunicar la ciencia, y la satisfacción personal que conlleva acercarla a la sociedad, como lo apuntan algunos autores (Martín y Rey, 2007).

Me motiva porque es un producto final de una investigación que uno logra aparte es un producto de uno mismo, del trabajo, del esfuerzo y de esa manera yo me he dado cuenta que sea reconocido el trabajo que hemos realizado tanto a nivel nacional como internacional (Alejandro, 1, 2014).

Al hablar de reconocimiento, es importante considerar dos dimensiones, una referente al social que se le da como investigador a través de su producción académica (Martín y Rey, 2007) y, la

otra, el de pares académicos con los que interactúa y los cuales les permitirán ganar espacio (Bourdieu, 2003).

Yo creo que son justamente las actividades que le dan reconocimiento a los investigadores porque si no las hacemos, el mundo no se entera, entonces es justamente la que le da el reconocimiento, el reconocimiento social en cuanto a la divulgación, el reconocimiento de los pares para la difusión (Alonso, 2, 2014).

Bueno obviamente sí influye en el círculo en el cual te estás desenvolviendo, reconocen “aah mira aquí viene el investigador que trabaja tal cosa... que es ameno... explica bien, se le entiende” y eso te da un estatus a nivel social adecuado ¿no? (Carlos, 3, 2014).

Se determina que los investigadores se enfocan más hacia el canal académico debido a que institucionalmente es lo que requieren atender en las evaluaciones, además de que priorizan las actividades, ya que en su función de profesor de tiempo completo-investigador tienen que cubrir una serie de actividades. Sin embargo, reconocen la importancia del vínculo con la sociedad, a través de los canales no académicos alimentan vocaciones y es parte del compromiso social que tienen como investigadores.

Conclusiones

El interés del presente trabajo fue conocer las actividades de divulgación de la ciencia que realizaban algunos de los investigadores que pertenecen al SNI en la Universidad de Colima; aquí se ha presentado la caracterización de algunas de esas acciones, considerando además las razones que influyen para la realización de las mismas, y de esa forma dar la voz a los propios sujetos que las llevan a cabo.

Los hallazgos que se pueden resaltar y reiterar son los que se refieren a la importancia que los investigadores atribuyen a la divulgación de la ciencia, porque consideran que ayuda a que sus investigaciones trasciendan, sin embargo, en un sentido un tanto opuesto, también asumen que constituye un reto en su agenda de trabajo; esto por la diversidad de actividades que tienen que reali-

zar como parte de su perfil, razón por la cual la han dejado como actividad secundaria.

La misma política institucional los encamina hacia la docencia y la productividad académica en donde el público al que se dirigen es especializado, pues como se observó, las mismas políticas no otorgan reconocimiento ni estímulos a la divulgación; por esa razón, los investigadores entrevistados administran sus actividades pensando en lo que solicitan las evaluaciones a su trabajo como académicos.

Se encontró también que algunos investigadores no distinguen claramente entre difusión y divulgación de la ciencia. Aun así, es posible augurar que ambas actividades se complementan, aunque estén dirigidas a públicos diferentes. Los investigadores recurren más a las publicaciones, especialmente a los artículos en revistas, aludiendo a que les proporciona prestigio, reconocimiento y retroalimentan su trabajo con las observaciones de sus pares académicos. Con respecto a las condiciones, comentan que sí tienen en la institución los medios necesarios para realizar actividades de divulgación.

Considerando lo mencionado por los investigadores, resulta pertinente poner atención a las políticas de fomento y promoción de la actividad científica, pues como indican las referencias en cuestión, representan una efectiva forma de transmitir conocimiento a los estudiantes en el aula y que la universidad se vincule con diferentes sectores de la sociedad. Aunque también hace falta que se dinamice el interés de la sociedad respecto a las actividades científicas, que se avance hacia lo que se denomina como cultura científica.

Bibliografía

- Aguirre, A., Basulto A. y Moreno R. (2008). "Los impactos socioeconómicos de la investigación en occidente: El caso Simorelos". *Revista de la Educación Superior*, Vol. 38, No. 151, pp. 57-83. Consultado el 6 de abril de 2014 de <http://scielo.unam.mx/pdf/resu/v38n151/v38n151a5.pdf>.
- Alvarado, M. y Flores, F. (2001). "Concepciones de ciencia de investigadores de la UNAM. Implicaciones para la enseñanza de la ciencia". *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 32, No. 92, pp. 32-53. Consultado el 12 de febrero de 2014 de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209203.pdf>.
- Alvarado, M. y Flores, F. (2010). "Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia. Las concepciones de los investigadores universitarios". *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 32, No. 128. Consultado el 20 de mayo de 2014 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000200002.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. España: Editorial Anagrama.
- Castorina, J. (2015). "Condiciones institucionales y gestión académica de la investigación en la universidad pública". *Sinéctica*. No.44. Consultado el 18 de julio de 2015 de http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=666_condiciones_institucionales_y_gestion_academica_de_la_investigacion_en_la_universidad_publica.
- Colina, A. (2009). "Los investigadores en educación en México: el trabajo con los otros y la construcción de la identidad". En Gutiérrez, N. (Coord.), *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la investigación educativa* (pp. 83-103). México: Plaza y Valdés.
- CONACYT (2012). *Glosario de Términos SNI*. Consultado el 18 de Septiembre de 2013 de http://www.conacyt.gob.mx/SNI/Paginas/SNI_Glosario.asp
- CONACYT. (2013). *Lineamientos del programa para el desarrollo científico y tecnológico*. Consultado el 17 de agosto de 2013 de www.conacyt.gob.mx.
- Espinoza, V. (2010). "Difusión y divulgación científica". *Revista Idesia (Arica)*, Vol. 28, No.3, 5-6. Consultado el 2 de septiembre de 2013 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07183429201000030001.
- Estrada, L. (1992). "La divulgación de la ciencia". *Revistas Ciencias*. No.27, pp. 69-76.
- Fayard, P. (2004). *La comunicación pública de la ciencia*. México: UNAM.
- Galaz, J. (2002). "La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal". *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 24, No. 96. Consultado el 20 de mayo de 2014 de <http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=galazfontes>.
- Gómez, A., Jiménez, S. y Moreles, J. (2014). "Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores de Ciencias Sociales y Humanidades". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.19, No. 60. Consultado el 3 de junio de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14029405008>.

- González, G., Valderrama, J. y Aleixandre, R. (2009). "La investigación teórica sobre la divulgación de la ciencia en España: situación actual y retos para el futuro". *Revista ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Vol.1058, No. 738, pp. 861-869. Consultado el 19 de abril de 2014 de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/336>.
- Izquierdo, I. (2006). "La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación: el caso de los ingenieros y físicos de la UAEM". *Revista de la Educación Superior*, Vol.35, No. 140, pp. 7-28. Consultado el 12 de agosto de 2013.
- Latapí, P., Ibarrola, M., Ezpeleta, J., Gómez, M. y Martínez, F. (1997). "La investigación educativa en la UPN: una evaluación". *Revista Perfiles Educativos*, Vol.19, No. 78, pp. 3-23. Consultado el 23 de enero de 2014 de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13207802.pdf>.
- León, J., López, S. y Sandoval, S. (2009). "Actividades de transferencia del conocimiento de los investigadores académicos en el Estado de Sonora". *Revista de Educación Superior*, Vol. 38, No. 3, pp. 85-111. Consultado el 22 de abril de 2014 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185276020090003000006.
- Lopes, D. (2008). "Divulgar la ciencia en diferentes contextos: La aportación de la comunicación intercultural". *Revista Periodística*. No. 11. Consultado el 25 de abril de 2014 de <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000054%5C00000026.pdf>
- López, S. (2002). "La vinculación y los investigadores". *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 24, No.98, pp. 76-95. Consultado el 24 de abril de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209806>.
- Martín, J. y Rey, J. (2007). El papel de los científicos en la comunicación de la ciencia y la tecnología a la sociedad: actitudes, aptitudes e implicación. España: CICOTEC.
- Martínez, C. (2008) (et al). "La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social". *Revista Frónesis*, Vol. 15, No. 3, pp. 81-103. Consultado el 03 de enero de 2014 de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315626820080003000006&lang=es.
- Martínez, S. (2010). *El papel de las universidades en la divulgación de la ciencia y la tecnología*. 7mo. Congreso Internacional de Educación Superior. Cuba: Ministerio de Educación Superior y las Universidades de la República de Cuba.
- Metlich, M. (2009). "Restricciones de la institución en la productividad científica. El caso de una universidad pública mexicana". *Revista Electrónica de Investigación educativa*, Vol. 1, No. 1. 1-20. Consultado el 12 de julio de 2014 de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/222/767>.
- Moreles, J. (2015). "El productivismo o la sobredimensión del paper como meta final de la investigación". *Sinéctica*, No. 34. Consultado el 18 de julio de 2015 de http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=674_el_productivismo_o_la_sobredimension_del_paper_como_meta_final_de_la_investigacion.

- Moreno, C. (2008). "Los usos sociales del periodismo científico y de la divulgación. El caso de la controversia sobre el riesgo o la inocuidad de las antenas de telefonía móvil". *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, Vol. 4, No. 10, pp. 197-212. Consultado el 15 de abril de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92441013>.
- Olmedo, J. (2011). "Educación y Divulgación de la Ciencia: Tendiendo puentes hacia la alfabetización científica". *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 8, No.2, 137-148. Consultado el 2 de octubre de 2013 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92017189001>.
- Pérez, C. y Durán, R. (2014). "La producción colectiva del conocimiento de los académicos en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: debates y perspectivas en torno a la institucionalización". *Eikasia*. No. 263. Consultado el 2 de mayo de 2014 de <http://www.revistadefilosofia.org/55-15-2.pdf>.
- Pérez, R. (2015). "Las actuales condiciones de producción intelectual de los académicos". *Sinéctica*. No.44. Consultado el 18 de julio de 2015 de http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=675_las_actuales_condiciones_de_produccion_intelectual_de_los_academicos.
- Ramírez D., Martínez, L. y Castellanos, O. (2012). *Divulgación y difusión del conocimiento: Las Revistas Científicas*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Reyes, G. y Suriñach, J. (2010). "Los nuevos ingresos como candidato a investigador en el SNI, 1996-2003". *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 32, No. 127, pp. 8-37. Consultado el 28 de abril de 2014 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982010000100002&script=sci_arttext.
- Riquelme, G. y Langer, A. (2010). "Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la circulación y producción del conocimiento: el caso de tres universidades argentinas". *Revista de la Educación Superior*, Vol. 39, No.154, pp. 19-49. Consultado el 30 de abril de 2014 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602010000200002&script=sci_arttext.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª. Reimp.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- SNI (2012). Acuerdo por el que se reforman diversos artículos del Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores. Consultado el 17 de agosto de 2013 de <http://www.conacyt.gob.mx/sni/Paginas/default.aspx>.
- Stekolschik, G., Gallardo, S. y Draghi, C. (1997). "La comunicación pública de la ciencia y su rol en el estímulo de la vocación científica". *REDES*, Volumen 12, Número 25, pp. 165-180.
- Universidad de Colima. (2012). *Informe de Labores del Rector Cedillo Nakay*. México: Universidad de Colima.
- Universidad de Colima (2013). *Agenda Universitaria 2013-2017*. Periodo rectoral de José Eduardo Hernández Nava: Educación con responsabilidad social. México: Universidad de Colima.
- Universidad de Colima (2014). *Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2014-2017*. México: Universidad de Colima.

- Vargas, D. (2007). "Medir la producción científica de los investigadores universitarios: la bibliometría y sus límites". *Revista de Educación Superior*. Vol. 36, No.2, p. 43-65. Consultado en 5 febrero de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414203>.
- Villar, M. (2011). "La diseminación del conocimiento científico: retos y perspectivas". *Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog*, Vol. 7, No. 2. Consultado el 30 de agosto de 2013 de revistas.usp.br/smad/article/download/49571/53685.
- Villarruel, F. (2013). "Divulgar ciencia: Compromiso social del investigador". *Revista TRILOGÍA*. No. 8, pp. 67-76. Consultado el 15 de agosto de 2013 de <http://itmojs.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/414>.
- Weber, G. (1998). *La divulgación de la ciencia como apoyo a la educación escolar*. Tesis para obtener el grado de maestro en educación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Posfacio

Los desafíos sobre los que se escribió en este libro representan un posicionamiento académico sobre algunos de los temas del debate educativo. Se procuró organizarlos de manera que representaran un insumo para la discusión de esos asuntos en los procesos educativos y en la formación de los profesionales de la educación.

Como se mencionó al inicio, el texto es resultado del trabajo y las inquietudes compartidas, y deja constancia de que no obstante los idiomas, la diferenciación institucional, los contextos, países y circunstancias laborales, hay muchas cuestiones en común entre las formas de pensar los desafíos de la educación y de la profesión docente.

Respecto a la profesión docente, los capítulos en cuestión abordaron elementos referidos a la formación inicial y continua, el desempeño y la satisfacción laboral, y la situación del profesorado como destinatario de las políticas educacionales, aunque sin mucha injerencia en el diseño y la toma de decisiones correspondientes. También se abordan desafíos de la agenda educativa referidos al diseño de políticas, la inclusión educativa y la divulgación de la investigación científica.

El desafío de la docencia es la transformación escolar, como se argumentó en el primer capítulo. Un propósito mayúsculo si se considera que su actividad está siendo cada vez más regulada desde la legislación educativa. El trabajo docente como una actividad dependiente, descontextualizada y desvalorizada, que se somete a acreditaciones que más que rendir cuentas a la sociedad, se perciben como mecanismos de control. Justamente por esas circunstan-

cias, y porque los profesores permanecen como los destinatarios de las expectativas sociales, la docencia es el espacio propicio para construir relaciones de solidaridad, por medio de discursos y prácticas comprometidas socialmente.

Una evidencia de ese compromiso fue palpable en la experiencia docente relatada en el segundo capítulo, acerca del trabajo docente en contextos vulnerables, ante problemáticas que implican la explotación y el abuso infantil. También es muestra fehaciente de las expectativas que las familias aún tienen de la escuela y de las actividades docentes, pues persiste la concepción de ésta como instancia de resarcimiento social, a pesar de sus limitados recursos sociales y culturales, así como sobre la labor del profesor como guía para lograr una vida digna. Las situaciones narradas son desafiantes pues escapan a las legislaciones educativas, quedando en el profesorado la titánica tarea de ayudar a romper el círculo vicioso de la desigualdad, que es una de las metas más gratificantes de la profesión. La discusión también invita a reflexionar sobre el tema de la justicia social y de las situaciones de riesgo de los sectores más vulnerables, entre los cuales se encuentra la niñez.

No sólo el desempeño docente es un asunto desafiante, también lo es su formación como fue expuesto en el capítulo cinco, en el que se arguyó que quienes se forman para esas actividades precisan comprender y aprovechar la complejidad de sus aprendizajes, para poder adaptarlos a los diferentes contextos que implica su trabajo. Son desafíos que la bibliografía relacionada ha señalado como los más complejos de lograr por medio de las propuestas formativas, y que se refieren a la capacidad para actuar en condiciones de incertidumbre. No es un asunto menor, pues persiste lo que se puede denominar como crisis de la formación universitaria, y tiene que ver con las metas que persigue la universidad como entidad formadora ante el desafío de la credencialización.

A la crisis de la formación ha contribuido también la precarización del empleo juvenil y de las personas que poseen estudios de nivel superior. Esto es observable también en las actividades docentes, como se muestra en el estudio sobre la satisfacción laboral de los pedagogos que trabajan como docentes en el estado de Colima, México, reportado en el capítulo seis. Como hallazgo gene-

ral resalta el desafío que representa para las escuelas y los sistemas educativos el establecer mejores condiciones de trabajo; lo anterior debido a que el estudio encontró que una buena parte de los contratos que se ofrecen son temporales, y que por tanto las condiciones no son las más convenientes para los profesionales que se desempeñan en la docencia. Según ese y otros estudios, los factores relacionados con la satisfacción laboral son: el reconocimiento de otros, el auto-concepto o la imagen que el sujeto que tiene de sí mismo y el ambiente de trabajo.

Es preciso que quienes se desempeñan en un ámbito como la educación encuentren motivación y satisfacción en lo que hacen, por las implicaciones sociales que sus actividades poseen. Tales intangibles se van consolidando en la formación universitaria por medio de las prácticas escolares, como se mostró en el capítulo siete desde el análisis de las Prácticas Pedagógicas en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Colima; en el trabajo tales prácticas son definidas como espacios formativos en donde el estudiantado realiza una reflexión asociada a su quehacer pedagógico, y tienen el propósito de desarrollar competencias en escenarios reales. Como lo muestran los resultados y la bibliografía correspondiente, las prácticas son esenciales para la formación, ya que representan una primera socialización profesional, y, lo más relevante, generan reflexiones sobre el sentido y propósito de la formación.

Un marco apropiado para la reflexión sobre el sentido y propósito de la formación docente y pedagógica, lo representó la discusión propuesta en el capítulo doce a partir de la noción de trabajo pedagógico como simbiosis de los constructos trabajo docente y práctica pedagógica, pues esos términos por separado no representarían la totalidad y complejidad de las actividades docentes. Desde una perspectiva histórico-crítica, y teniendo como marco una teoría que lo fundamente como una praxis en el sentido freireano, se sugiere además que la noción de trabajo pedagógico puede constituirse como contrapeso a la visión mercantilista que impera en la educación.

El constructo de trabajo pedagógico y las reflexiones referidas al sentido y propósito de la formación, son evidentes en el ter-

cero de los tres enfoques sobre la formación continua de profesores analizados en el capítulo cuatro. Los enfoques son: la formación como un proceso informal y espontáneo; la formación desde la búsqueda de cursos de formación; y, la formación desde la praxis pedagógica caracterizada por la auto-formación y la formación colectiva. En el primero la formación encuentra como desafíos los conceptos del sentido común, por lo que no constituye una base segura para el ejercicio pleno de la docencia. En el segundo enfoque se encuentra la realización de cursos por medio de eventos cortos, que a menudo promueven modelos predefinidos externamente, promoviendo las nociones del profesor como técnico y las prácticas pedagógicas como situaciones instrumentales. Por su parte, el tercer enfoque se basa en observaciones y reflexiones sobre las prácticas, lo que conlleva la idea de profesores como investigadores, como profesionales reflexivos que construyen su propio conocimiento y delimitan su propio objeto de investigación-formación, atendiendo sus intereses y necesidades, y también las de la comunidad.

En los modelos y estrategias de la formación inicial y continua de los profesores, y que estarían asociadas a la manera como se piensan los procesos de enseñanza-aprendizaje y los actores responsables de sus resultados, también intervienen las políticas relativas, como se apuntó en el tercer capítulo. En el diseño, implementación y evaluación de éstas existe la interferencia generada por los procesos de globalización e internacionalización, en donde el rol preponderante de los organismos multinacionales habría promovido una visión mercantilista de la educación. Además, al promoverse de forma vertical, las políticas estarían inhibiendo proyectos de transformación social que tendrían que estarse generando desde los centros escolares; con base en lo anterior, la formación inicial y continua de los profesores cobra un papel fundamental, pues no sólo tendría que realimentar metodologías, conceptos y formas, sino también el sentido de la profesión, el deseo y la vida misma de quienes se dedican a esa actividad profesional.

La injerencia de organismos multinacionales es evidente también en las estrategias, mecanismos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje, como se alertó en el capítulo dieciséis

sobre las evaluaciones de larga escala, y que se asocian a la comprensión de la educación en el entorno contemporáneo. Ahí se problematizó el concepto de calidad educativa que está siendo impulsado por medio de ese tipo de evaluaciones desde los años noventa del siglo pasado y que, además, ha ido constituyéndose como parte cada vez más importante de las políticas educacionales en Brasil y en América Latina. Se sugiere también la necesidad de una comprensión más amplia y compleja de lo que se ha denominado calidad de la educación, más allá de ese tipo de evaluaciones que se han centrado en indicadores principalmente numéricos.

Hablando de políticas educacionales, una buena parte de la discusión las abordó como parte de los desafíos de los sistemas educativos en cuestión. En esa dirección se encuentran los capítulos que discutieron temas relacionados con la inclusión educativa de ciertos sectores de la población y con el empoderamiento femenino.

En el capítulo catorce, por medio de un estudio que muestra las políticas y prácticas escolares en evaluación inclusiva en cuatro escuelas primarias, se indicó que la mayoría de las prácticas siguen siendo integracionistas, y alertó que elementos como las actitudes, las interacciones entre los docentes y la formación son claves para el desarrollo de la educación inclusiva. En lo referido a la atención educativa de la población sobresaliente, en el capítulo trece se demostró que representa uno de los desafíos más importantes de los sistemas de educación, en su afán por adecuarse a las demandas sociales, culturales, políticas y económicas del entorno de referencia. El desafío implica mejorar la práctica docente bajo el enfoque de la educación inclusiva. En el caso de México, aunque la atención a la diversidad ha sido una de las prioridades, falta camino por recorrer debido a la escasa actualización docente, los cambios en el currículum, la falta de recursos, e incluso el desinterés docente por mejorar su práctica pedagógica.

Otro asunto pertinente para la agenda de la educación inclusiva es el relativo al envejecimiento poblacional, el cual fue abordado en el capítulo diecisiete, a partir de un estudio realizado con trabajadores de la Universidad de Colima que se encuentran en la etapa de pre jubilación. Ahí se mostró cómo esta etapa pue-

de representar una crisis cuando las personas deben jubilarse o retirarse de las actividades laborales, pues están habituadas al trabajo y a mantenerse ocupadas, proponiendo estrategias de educación no formal como una de las alternativas para incluir a quienes afrontan ese periodo de la vida.

También sobre el asunto de la inclusión, en el capítulo quince se propuso la educación como instrumento de empoderamiento femenino, destacando la necesidad de políticas públicas orientadas a la inserción de la mujer en instituciones de enseñanza, con el propósito de minimizar las diferencias sociales y la violencia que afecta a muchas mujeres en Brasil y en América Latina. Todavía hay carencia de políticas públicas de educación dirigidas específicamente a las mujeres y hace falta una concepción de la educación como instrumento de inclusión social, desde la cual se inhiba la sumisión femenina a la violencia.

Respecto a prácticas escolares, fueron resaltados desafíos relacionados con procesos de enseñanza y aprendizaje y las estrategias didácticas. Las discusiones se desarrollaron en el sentido de cuestionar las prácticas tradicionales que predominan en las escuelas. Existen profesores y otros actores educativos quienes tienen esa convicción y que enfrentan el desafío de llevarla a la práctica, aunque para ello sea preciso un cambio paradigmático que implica modificar las concepciones pedagógicas. Una alternativa para lograrlo lo representa el aprendizaje basado en problemas, como se propuso en el capítulo ocho desde las premisas de Dewey, Freire, Vygotsky, Ausubel, entre otros autores, argumentando que a partir de situaciones problemáticas es posible construir experiencias de aprendizaje en las cuales los estudiantes, guiados por el profesor, reconfiguran el espacio escolar y resignifican las prácticas relativas.

Otros ejemplos de análisis y discusión de propuestas pedagógicas lo mostraron los capítulos nueve, diez y once. En el nueve, se arguyó como desafío el uso del libro didáctico de geografía en las escuelas públicas brasileñas, sosteniendo que el uso reflexivo de este recurso didáctico puede disminuir las lagunas que existen entre éste y el quehacer docente. Y, en sentido inverso, se alertó que el uso del mismo como 'recetario' inhibe la interacción

pedagógica y condiciona los resultados de aprendizaje. Enseñar y aprender geografía representa un desafío debido a la cantidad de información disponible, por lo que es esencial el papel del docente como guía para saber cuándo y cómo abordar cada contenido, usando el libro como complemento a su práctica.

En el capítulo diez, se presentó un estudio acerca de las posibilidades de estudiar la ciudad desde el aula de clase, pues desde su perspectiva a menudo los contenidos se estudian desvinculados de la vida cotidiana. Se argumentó que de esa manera es posible contribuir a la formación ciudadana con base en los conceptos de espacio geográfico, paisaje y lugar, mediante otras formas de lenguaje como las referidas al arte de la cultura visual, particularmente la fotografía como recurso pedagógico.

Por su parte, en el capítulo once se propuso la educación patrimonial como fuente de salvaguarda del patrimonio arquitectónico, partiendo de la premisa de que desde la escuela se puede promover la sensibilidad necesaria para tal propósito. Desde esa perspectiva, si desde edades tempranas se educa y divulga sobre la importancia del patrimonio material para la sociedad, se crea un ambiente de respeto a lo antiguo, a la historia y, paralelamente, se crean condiciones para la sustentabilidad de espacios y edificios, pues éstos se reconocen como bienes culturales que son fundamentales para la preservación de la memoria colectiva.

Finalmente, y a manera de colofón, en el capítulo dieciocho se discutió el desafío de la divulgación científica en el entorno contemporáneo. Se trata de uno de los retos más acuciantes de la agenda, pues además de la comunicación entre pares o especialistas, también implicaría a otros sectores de la sociedad. Para ello el capítulo tomó como referencia un estudio cuyo objetivo era caracterizar acciones de divulgación de investigadores de la Universidad de Colima, así como las razones subyacentes. Los resultados mostraron que la divulgación se da principalmente por medio de canales académicos, y las razones están relacionadas con los esquemas de evaluación de las actividades científicas, así como a las condiciones institucionales predominantes. El asunto de la divulgación permanece como reto, pues su importancia radica en popularizar

el conocimiento científico y de esa forma contribuir a forjar una sociedad mejor informada, más democrática y justa.

Un desafío mayúsculo sin duda, pues la publicación de conocimientos en las versiones de artículos de revista, capítulos de libro, libros, ponencias, entre otros medios, tendría que generar algún tipo de eco en quienes están implicados en los temas o problemas que se abordan. La implicación de diferentes tipos de audiencias para la difusión académica es un asunto pendiente en el campo de la investigación de la educación, y de las ciencias sociales y las humanidades en general. Un primer paso consiste en comenzar a hablar y a escribir de los temas y desafíos, pero sólo es el primero.

Jaime Moreles Vázquez
Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima
México, noviembre de 2018

Autores/as

CAPÍTULO 1

José Ignacio Rivas Flores (España)

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España, en la que trabaja hace 33 años. Coordinador del grupo de investigación Procie (profesorado, cultura e institución educativa) y miembro de la red REUNID (Red universitaria de investigación e innovación educativa). Ha dirigido proyectos de investigación en España y Argentina y ha participado en proyectos de investigación en México, Brasil, Rumanía, Reino Unido, Dinamarca, Rumanía e Italia. Coordinador del proyecto de Erasmus Mundus "Move on Education" con la participación de 12 universidades Argentinas y Europeas. Las publicaciones giran en torno a la experiencia escolar, política educativa e investigación narrativa.

CAPÍTULO 2

Rosa Isela Magallanes González (México)

Formación en Licenciatura en Audición y Lenguaje. Ha sido catedrática en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima en la Licenciatura de Educación Especial, en el Área de Comunicación. Labora en la Secretaría de Educación en el nivel de Educación Especial, con una antigüedad de 28 años, dentro de contextos de riesgo, pobreza y exclusión.

CAPÍTULO 3

Elisabete Andrade (Brasil)

Pedagoga. Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Rio Grande do Sul, Brasil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na docência e na pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: formação inicial, formação continuada e desenvolvimento profissional de professores.

CAPÍTULO 4

Altair Alberto Fávero (Brasil)

Possui Pós-Doutorado (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Doutorado em Educação (UFRGS), Mestre em Filosofia do Conhecimento (PUC/RS), Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e Graduado em Filosofia (UPF). Atua como professor e pesquisador no Curso de Filosofia, no Mestrado e Doutorado em Educação da UPF, onde coordena o projeto de Pesquisa Docência Universitária, políticas educacionais e expansão da educação superior: perspectivas e desafios (em andamento desde março de 2012). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GIEPES, ligado à Unicamp.

Carina Tonieto (Brasil)

Doutora em Educação (UPF), Mestre em Educação (UPF/Bolsista Capes), especialista em Gestão Educacional (UFMS), graduada em Filosofia (UPF), pesquisadora e vice-coordenadora no Projeto de Pesquisa Docência Universitária, políticas educacionais e expansão da educação superior: perspectivas e desafios na Universidade de Passo Fundo. Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GIEPES, ligado à Unicamp. Professora do curso de Filosofia e Área de Ética e Conhecimento na UPF e no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/IFRS/Campus de Ibirubá.

Evandro Consálter (Brasil)

Doutorando em Educação (Bolsista CAPES) pela Universidade de Passo Fundo. Mestre em Educação (Bolsista CAPES) pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, na linha Políticas Educacionais (2016), Especialista em Estratégias de Aprendizagem pela Faculdade da Associação Brasileira de Educação - FABE Marau/RS (2013). Graduado em Letras (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas) pela Universidade de Passo Fundo (2009). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GIEPES, ligado à Unicamp.

CAPÍTULO 5

Sara Aliria Jiménez García (México)

Profesora-Investigadora Titular A de la Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima, México, desde 2001 a la fecha. Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara, México. Nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACyT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) de México. Desarrollo las líneas de investigación: Culturas académicas, políticas y economía aplicadas a la ciencia, la educación, innovación y el desarrollo sostenible, así como los discursos y visiones de ciencia y de formación profesional. Integrante del Grupo Internacional de Estudios e Pesquisa sobre Educação Superior, coordinado por la UNICAMP, Brasil; países participantes: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, México, Portugal, Venezuela y Uruguay.

Jaime Moreles Vázquez (México)

Doctor en Educación. Profesor-Investigador de la Universidad de Colima. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Perfil Deseable en el Programa para el de Desarrollo del Personal Docente para el tipo Superior. Integrante del Grupo Internacional de Estudios e Pesquisa sobre Educação Superior, coordinado por la UNICAMP, Brasil; países participantes: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, México, Portugal, Venezuela y Uruguay. Líder del Grupo de Estudios y

Pesquisas em Educação Superior, México, que es parte de la Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior, RIEPES. Líder del Cuerpo Académico UCOL-CA-104: Culturas, políticas y procesos educativos.

Norma Guadalupe Márquez Cabellos (México)

Profesora Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Doctora en Psicología Educativa (Universidad Autónoma de Aguascalientes). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Candidata), Certificada en la Competencia del diseño e impartición de trayectos formativos por el CONOCER, A.C. Experiencia en la docencia en los programas académicos de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación, UCOL. Autora de artículos (indizados y arbitrados), coordinadora y autora de capítulos de libros, manuales de estrategias docentes en torno a las Altas Capacidades Intelectuales y Talentos Específicos, así como temas en torno a la Educación Inclusiva.

CAPÍTULO 6

Salvador Maximiliano Arias Cortés (México)

Coordinador Académico del Instituto Gastronómico Casserole. Licenciado en Pedagogía, Universidad de Colima.

Benjamín Orozco Ávalos (México)

Asesor de la Coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad de Colima. Licenciado en Pedagogía, Universidad de Colima.

Sara Aliria Jiménez García (México)

Profesora-Investigadora Titular A de la Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima, México, desde 2001 a la fecha. Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara, México. Nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACyT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) de México. Desarrollo las líneas de investigación: Culturas académicas, políticas y economía aplicadas a la ciencia, la educación, innovación y el desarrollo sostenible, así como los discursos y visiones de ciencia y de formación profesional. Integrante del Grupo Internacional de Estudios e Pesquisa sobre Educação Superior, coordinado por la UNICAMP, Brasil; países participantes: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, México, Portugal, Venezuela y Uruguay.

CAPÍTULO 7

José Juan Arenas Velasco (México)

Maestro en Pedagogía por la Universidad de Colima. Profesor por horas adscrito a la Facultad de Pedagogía. Colaborador en diversas actividades de planeación institucional; responsable de actividades culturales y deportivas así como de servicio social constitucional y práctica profesional; participa en la asesoría de tesis en la Licenciatura en Pedagogía; tutor grupal e individual de estudiantes de licenciatura; evaluador nacional para la acreditación de programas educativos por el Comité para

la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE). Actualmente es Coordinador Académico de la Licenciatura en Pedagogía.

María Elizabeth Lara Alcaraz (México)

Licenciatura en Pedagogía, por la Universidad de Colima. Testimonio de desempeño sobresaliente en el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL). Diplomado en Desarrollo Humano e Inteligencia Emocional. Actualmente labora como administradora escolar en UPI guardería.

Ingrid Paola Valencia Rosales (México)

Licenciatura en Pedagogía, por la Universidad de Colima. Diplomado en Desarrollo Humano e Inteligencia Emocional. Certificada por el CONOCER en los estándares EC076, EC107 y EC0647. Laboró en la Federación de Egresados de la Universidad de Colima y actualmente labora en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

CAPÍTULO 8

Arnaldo Nogaro (Brasil)

Doutor em Educação pela UFRGS (2001). Mestre em Antropologia Filosófica pela PUCRS (1991) e Licenciado em Filosofia pela Faculdade Filosofia Imaculada Conceição (1987). Reitor da URI e professor na graduação e no Mestrado em Educação do Câmpus de Frederico Westphalen. É líder do grupo de pesquisa Ética, Educação e Formação de Professores. Autor de livros como: Professor reflexivo: prática emancipatória? (CRV, 2015); Neurociência Cognitiva para educadores: aprendizagem e prática docente no século XXI (CRV, 2016); Acolhimento da criança de 3 a 5 anos na Escola de Educação Infantil (CRV, 2017) e Entre o poder e a submissão: competências e marcos legais para a formação de professores que ensinam matemática no Brasil. (CRV, 2018).

Silvia Regina Canan (Brasil)

Professora do Mestrado em Educação da URI –Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões– Brasil, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação e autora de livros e artigos científicos na área das políticas públicas de educação e educação superior. É licenciada em Pedagogia pela UFSM –Universidade Federal de Santa Maria, BR, Especialista em Alfabetização pela PUC/RS –Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul -BR, Especialista em Literatura Infantil e Infanto Juvenil pela URI –Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões –BR, Mestre em Educação pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - BR e Doutora em Educação pela UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - BR. É líder do NEPPES e membro do GIEPES.

CAPÍTULO 9

Alana Rigo Deon (Brasil)

Doutoranda e mestra em Educação nas Ciências: área de Concentração Geografia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Licenciada em Geografia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim. Atualmente é professora do curso de Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. Atuou como professora do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul- Brasil. Integrante do grupo de pesquisa de Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais na Unijui. Atua principalmente na pesquisa das seguintes temáticas: Ensino de Geografia, Livro Didático e Cidadania.

Carina Copatti (Brasil)

Doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Licenciada em Geografia e Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora da rede municipal de ensino de Charrua-RS. Integrante do grupo de Pesquisa "Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais" (UNIJUI) e colaboradora no grupo de Pesquisa "Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais" (PPGEdu-UPF). Atuou como avaliadora de livros didáticos no Programa Nacional de Livros Didáticos do Brasil - PNLD 2017, PNLD 2018 e PNLD 2019 – área de Geografia.

CAPÍTULO 10

Martin Kuhn (Brasil)

Graduado em Pedagogia e Sociologia. Especialista em Administração da Educação Pública (UFMT/1999). Mestrado (2003) e Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ/2016) e Universidad Autónoma de Madrid - UAM (Bolsista CAPES - PDSE). Pós-Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ/2017). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen – RS – Brasil. Atua nos temas: formação de professores, identidade, saberes docentes, pesquisa, ensino e aprendizagem.

Helena Copetti Callai (Brasil)

Graduada Geografia (1973). Mestrado em Geografia (Geografia Humana) (1983) e doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (1996). Pós doutorado pela UAM - Universidad Autónoma de Madrid- Espanha, (com bolsa da CAPES). Professora titular no DHE - Departamento de Humanidades e Educação da UNIJUI. Orientadora de PIBIC/CNPq, de mestrado, doutorado e pós-doutorado no PPGE- Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências- UNIJUI. Professora visitante - na UAH- Universidad Academia de Humanismo Cristiano - Santiago do Chile. É tutora de convênio internacional - UNIJUI - UAM - Universidad Autô-

noma de Madrid - Espanha e do convênio - UNIJUI -UAHC - Universidad Academia de Humanismo Cristiano - Santiago do Chile. Pesquisadora do CNPq- Bolsista de Produtividade em Pesquisa Nível 1 D. Investiga os temas: geografia, educação geográfica, ensino de geografia, estudos da cidade, cidadania, educação, formação de professores, currículo, avaliação institucional.

Cristiane de Lurdes Xavier Hagat (Brasil)

Mestre em Educação nas Ciências (2016) pela UNIJUI/ RS. Possui graduação em Geografia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2003). Especialista em Educação Ambiental pela UFSM - Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Docência na Educação Técnica e Tecnológica - Educação Profissional pelo IFF - Instituto Federal Farroupilha. Tem experiência na área de Geografia, atua em tema como: Ocupação urbana em áreas inundáveis; Educação; Educação Ambiental; Educação Profissional e Cidadania. Integra o Grupo de Pesquisa Ensino e Metodologia em Geografia e Ciências Sociais, coordenado pela Professora Dra. Helena Copetti Callai.

CAPÍTULO 11

Tarcisio Dorn de Oliveira (Brasil)

Doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI. Mestre em Patrimônio Cultural - Área de Concentração em Arquitetura e Patrimônio Material - Linha de Pesquisa em Preservação e Patrimônio Material pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Docente dos Cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo - UNIJUI. Realiza estudos sobre: Educação, Arquitetura, Patrimônio Cultural, Planejamento Urbano e Ambiental.

Helena Copetti Callai (Brasil)

Graduada Geografia (1973). Mestrado em Geografia (Geografia Humana) (1983) e doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (1996). Pós doutorado pela UAM - Universidad Autónoma de Madrid- Espanha, (com bolsa da CAPES). Professora titular no DHE - Departamento de Humanidades e Educação da UNIJUI. Orientadora de PIBIC/CNPq, de mestrado, doutorado e pós-doutorado no PPGEC- Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências- UNIJUI. Professora visitante - na UAHC - Universidad Academia de Humanismo Cristiano - Santiago do Chile. É tutora de convênio internacional - UNIJUI - UAM - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha e do convênio - UNIJUI -UAHC - Universidad Academia de Humanismo Cristiano - Santiago do Chile. Pesquisadora do CNPq- Bolsista de Produtividade em Pesquisa Nível 1 D. Investiga os temas: geografia, educação geográfica, ensino de geografia, estudos da cidade, cidadania, educação, formação de professores, currículo, avaliação institucional.

CAPÍTULO 12

Vicente Cabrera Calheiros (Brasil)

Professor de Educação Física, especialista em Educação Física escolar e mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos pela Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM), doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela (PPGE/UFSM). Professor de educação física do Instituto Federal de Educação Rio Grande do Sul (IFRS), campus de Caxias do Sul.

Taise Tadielo Cezar (Brasil)

Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2007). Especialista em PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2009), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação (2014), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutoranda em Educação, também pela UFSM. Desde o ano de 2008, trabalha como Pedagoga - Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. É integrante do Grupo KAIRÓS - Grupo de estudos e pesquisas sobre trabalho, educação e políticas públicas da UFSM. Pesquisa temas relacionados à: Educação e trabalho, trabalho pedagógico, educação profissional e tecnológica, Pedagogos(as) e Pedagogia.

Liliana Soares Ferreira (Brasil)

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação.

CAPÍTULO 13

Norma Guadalupe Márquez Cabellos (México)

Profesora Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Doctora en Psicología Educativa (Universidad Autónoma de Aguascalientes). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Candidata), Certificada en la Competencia del diseño e impartición de trayectos formativos por el CONOCER, A.C. Experiencia en la docencia en los programas académicos de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación, UCOL. Autora de artículos (indizados y arbitrados), coordinadora y autora de capítulos de libros, manuales de estrategias docentes en torno a las Altas Capacidades Intelectuales y Talentos Específicos, así como temas en torno a la Educación Inclusiva.

Julio Cuevas Romo (México)

Ingeniero en Electrónica por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Especialista en entornos virtuales de aprendizaje por la Universidad de Buenos Aires, Maestro en Ciencias de la Educación y Doctor en Educación por la Universidad de

Guadalajara, Posdoctorado en el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Ha colaborado con la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad de Colima. Autor de diversos libros, artículos y capítulos en las siguientes líneas de investigación: procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad cultural, divulgación científica y enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas.

CAPÍTULO 14

Mónica del Carmen Reyes Verduzco (México)

Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIEE), en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (Becaria CONACyT). Maestra en Pedagogía por la Universidad de Colima. Actualmente es profesora de licenciatura y posgrado en educación en universidades privadas del estado de Colima. Trabaja temas de investigación sobre educación inclusiva, inclusividad en la evaluación y educación especial.

CAPÍTULO 15

Valesca Brasil Costa (Brasil)

Atualmente é Pós-doutoranda na Universidade de Caxias do Sul (UCS), Licenciada em Filosofia (Universidade Federal de Pelotas), Bacharel em Direito (Universidade Católica de Pelotas), Mestre em Educação (Universidade Federal de Pelotas) e Doutora em Educação (Universidade de Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS). Trabalha com História da educação e políticas públicas de educação.

CAPÍTULO 16

Iana Gomes de Lima (Brasil)

Professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas e professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille. Graduada em Pedagogia pela UFRGS, mestra e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, tendo realizado doutorado sanduíche na University of Bristol (Inglaterra) e pós-doutorado pela Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Sociologia da Educação e Políticas Educacionais, tendo como enfoque principal os temas: Estado, modelo gerencialista e a relação entre Estado e políticas educacionais.

CAPÍTULO 17

Francisco Montes de Oca Mejía (México)

Profesor-investigador de Tiempo Completo Asociado "C" en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Es Licenciado en psicopedagogía, Licenciado en educación especial en el área problemas de aprendizaje. Maestro en trabajo social con orientación en desarrollo humano y familia. Candidato a doctor en educación en gestión educativa. Tiene Perfil PROMEP por la SEP. Es integrante del Cuerpo Académico 53 "Educación: equidad y habilidades digitales". Fue coordinador del

Programa de apoyo a Tareas Escolares y Reforzamiento del Aprendizaje (PATERA) y coordinador académico de la Maestría en Pedagogía (2005-2013) en la Universidad de Colima, México. Director de la Facultad de Pedagogía desde mayo de 2016, Universidad de Colima.

Alberto Paul Ceja Mendoza (México)

Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Colima, Maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, cuenta con el Diplomado en Formación de Gestores en Educación Continua. Es profesor de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía, cuenta con Perfil deseable PRODEP y forma parte del cuerpo académico "UCOL-53 Educación: Equidad y habilidades digitales", adscrito a las LGAC Educación y TIC, así como Educación y justicia social.

Karina Elizabeth Amezcua Venegas (México)

Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, estudiante del sexto semestre de la Licenciatura en Pedagogía.

CAPÍTULO 18

Norma Villalobos Llamas (México)

Maestra en Pedagogía por la Universidad de Colima (U de C), Lic. en Pedagogía por la misma institución, 2006-2010 asesora pedagógica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de 2010-2013 asesora en el área de estadística de la Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional (DGPDI), de 2013-2015 asesora en el área de proyectos en la Coordinación General de Docencia y actualmente asesora del área de planeación en la DGPDI de la Universidad de Colima.

COORDINADOR

Jaime Moreles Vázquez (México)

Doctor en Educación. Profesor-Investigador de la Universidad de Colima. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Perfil Deseable en el Programa para el Desarrollo del Personal Docente para el tipo Superior. Integrante del Grupo Internacional de Estudios e Pesquisa sobre Educação Superior, coordinado por la UNICAMP, Brasil; países participantes: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, México, Portugal, Venezuela y Uruguay. Líder del Grupo de Estudios y Pesquisas en Educación Superior, México, que es parte de la Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior, RIEPES. Líder del Cuerpo Académico UCOL-CA-104: Culturas, políticas y procesos educativos.

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN. Perspectivas de México, Brasil y España, coordinado por Jaime Moreles Vázquez, fue editado en la Dirección General de Publicaciones de la Universidad de Colima, avenida Universidad 333, Colima, Colima, México, www.ucol.mx. La edición se terminó en diciembre de 2018. En la composición tipográfica se utilizó la familia Veljovic Book. El tamaño del libro es de 22.5 cm de alto por 16 cm de ancho.

El libro es el resultado de un esfuerzo colectivo que conjuga la participación y disposición atenta de especialistas pertenecientes a tres instituciones de México, seis de Brasil y una de España. Las instituciones mexicanas son la Universidad de Colima, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, y la Secretaría de Educación Pública. Las brasileñas son la Universidade Federal de Santa Maria, la Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Universidade da Região de Joinville, Universidade de Passo Fundo, la Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, y la Universidade Federal de Pelotas. Y la institución española es la Universidad de Málaga.



UNIVERSIDAD DE COLIMA