



**FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
TESÍS**



**USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR**

**Doctoranda: Alessandra Xavier de Morais
Directora de Tesis: Dra. Mirta Noemí Cohen
Co-Director de Tesis: Prof. Dr. Sílvio José Benelli**

BUENOS AIRES, AR/2019

**UNIVERSIDAD DEL SALVADOR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
TESÍS**

**LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA EN UN INTERNADO EN BRASIL: LA
PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD, DIFICULTADES Y POSIBILIDADES**



**Trabajo presentado como requisito parcial
para completar el doctorado en psicología,
bajo la dirección del Profa. Dra. Mirta Noemí
Cohen y que tiene como co-dirección Prof.
Dr. Sílvio José Benelli.**

**Alessandra Xavier de Morais
Buenos Aires, 2019**

UNIVERSIDAD DEL SALVADOR
FACULTAD DE PSICOLOGIA Y PSICOPEDAGOGÍA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
TESIS

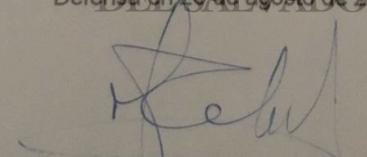
ALESSANDRA XAVIER DE MORAIS

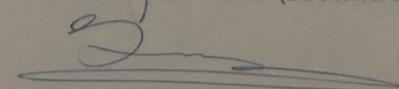
LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA EN UN INTERNADO EN BRASIL: LA
PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD, DIFICULTADES Y POSIBILIDADES

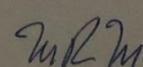
Trabajo presentado como requisito parcial para completar el doctorado en psicología, bajo la dirección del Profa. Dra. Mirta Noemí Cohen y que tiene como co-dirección Prof. Dr. Sílvio José Benelli.

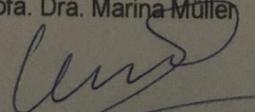
USAL
BANCA EXAMINADORA
UNIVERSIDAD

Defensa en 26 de agosto de 2019.


Profa. Dra. Mirta Noemí Cohen (Directora de Tesis)


Prof. Dr. Ignácio Barreira


Profa. Dra. Marina Müller


Profa. Dra. Cecilia Kligman

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, que me dieron la vida y me enseñaron a tener determinación para labrar los caminos de lo cotidiano y a mis hermanos por el amor y el compañerismo.

Profesora Dra. Mirta Cohen, directora, por su paciencia y orientación.

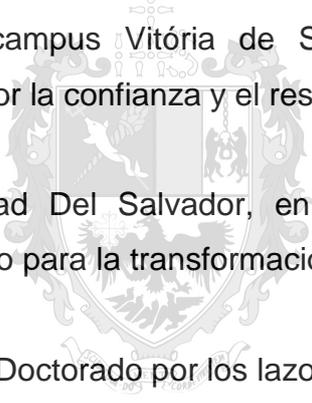
Profesor Dr. Silvio José Benelli, co director, por el estímulo, la orientación, el apoyo y su contribución en todas las etapas de este trabajo.

A los profesores, empleados administrativos, técnicos y estudiantes del Instituto Federal de Pernambuco – campus Vitória de Santo Antão que participaron directamente de este trabajo, por la confianza y el respeto.

Al Posgrado de la Universidad Del Salvador, en especial a los profesores y funcionarios que han contribuido para la transformación de un sueño en realidad.

A mis amigos del programa de Doctorado por los lazos de amistad construidos.

Y, por último, a los amigos(as) de la vida por la fuerza y el apoyo.



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

RESUMEN

Esta tesis es una investigación en Psicología Social en la cual pretendemos problematizar de modo amplio el tema de la Educación Agrícola en régimen de internado en Brasil. Buscamos estudiar sus efectos en términos de producción de subjetividad, así como mapear cuales sus impases y también verificar cuales sus posibilidades en la actualidad. Nuestro embasamiento se sostiene en teóricos de la Psicología Social Crítica denominada Psicología Socio-Histórica, fundamentando esta pesquisa a partir del concepto de subjetividad, considerando que la constitución del sujeto es un proceso eminentemente social, englobando su totalidad dialéctica, social, colectiva e institucional. Nuestro campo de pesquisa incluye un establecimiento educacional que funciona en régimen de internado y alberga un total de 175 adolescentes internos con edades entre 13 a 19 años que, durante el periodo de tres años hacen el curso de Técnico Agrícola compatible con la Educación secundaria. Estudiamos la producción de la subjetividad en el contexto institucional del Instituto Federal de Pernambuco - *campus* Vitória de Santo Antão, procurando mapear los operadores institucionales subjetivadores del dispositivo pedagógico. Los datos fueron obtenidos a través de la observación del cotidiano institucional y entrevistas semiestructuradas con discentes y servidores del *campus*. Además, cierta amplitud cuanto al levantamiento de informaciones sobre la Educación Agrícola en régimen de internado en Brasil fue obtenida por medio de un cuestionario que fue aplicado a los profesionales del área de Psicología que trabajan en otros campi (ex-Escuelas Agrotécnicas Federales) que adoptan el régimen de internado para los adolescentes en el ámbito de la Educación Agrícola. Nuestros resultados detectaron que hay contradicciones en la praxis institucional, evidenciando una indefinición de papeles en el establecimiento delante de la expansión de la educación profesional, en especial, de la enseñanza agrícola. La constitución del internado aún se muestra frágil y dotada de elementos regulatorios y disfuncionales que comprometen la formación humana-afectiva de los internos. Las prácticas pedagógicas aún no son convergentes con lo que apuntan los documentos oficiales que preconizan una pedagogía dialéctica. Concluimos en una lectura socio-histórica que hay fuerzas actuantes en el establecimiento que interfieren el proceso de formación de los sujetos internos y que la inserción de la psicología en el establecimiento posibilita problematizar los aspectos del plan institucional, presentando cuestiones que exigen acciones colectivas con vistas a promover cambios cualitativos tanto en el establecimiento escolar cuanto en la institución Educación Agrícola pero alineados con los intereses de clase alumnos internos.

PALABRAS CLAVE: Internado, Educación Agrícola, Subjetividad.

RESUMO

Esta tese é uma investigação em Psicologia Social na qual pretendemos problematizar de modo amplo o tema da Educação Agrícola em regime de internato no Brasil. Buscamos estudar seus efeitos em termos de produção de subjetividade, bem como mapear quais seus impasses e também verificar quais suas possibilidades na atualidade. Nosso embasamento sustenta-se em teóricos da Psicologia Social crítica denominada Psicologia Sócio-Histórica, fundamentando esta pesquisa a partir do conceito de subjetividade, considerando que a constituição do sujeito é um processo eminentemente social, englobando sua totalidade dialética, social, coletiva e institucional. Nosso campo de pesquisa inclui um estabelecimento educacional que funciona em regime de internato e abriga um total de 175 adolescentes internos com idades entre 13 a 19 anos que, durante o período de três anos fazem o curso de Técnico Agrícola compatível com o Ensino Médio. Estudamos a produção da subjetividade no contexto institucional do Instituto Federal de Pernambuco - *campus* Vitória de Santo Antão, procurando mapear os operadores institucionais subjetivadores do dispositivo pedagógico. Os dados foram obtidos através da observação do cotidiano institucional e entrevistas semiestruturadas com discentes e servidores do *campus*. Além disso, certa amplitude quanto ao levantamento de informações sobre a Educação Agrícola em regime de internato no Brasil foi obtida por meio de um questionário que foi aplicado aos profissionais da área de Psicologia que trabalham em outros campi (ex-Escolas Agrotécnicas Federais) que adotam o regime de internato para adolescentes no âmbito da Educação Agrícola. Nossos resultados detectaram que há contradições na práxis institucional, evidenciado uma indefinição de papéis no estabelecimento diante da expansão da educação profissional, em especial, do ensino agrícola. A constituição do internato ainda se mostra frágil e dotado de elementos normatizadores e disfuncionais que comprometem a formação humana-afetiva dos internos. As práticas pedagógicas ainda não são convergentes com o que apontam os documentos oficiais que preconizam uma pedagogia dialética. Concluímos numa leitura sócia histórica que há forças atuantes no estabelecimento que interferem no processo de formação dos sujeitos internos e que a inserção da psicologia no estabelecimento possibilita problematizar os aspectos do plano institucional, apresentando questões que exigem ações coletivas que visem promover mudanças qualitativas tanto no estabelecimento escolar quanto na instituição Educação Agrícola porém alinhada com os interesses de classe dos alunos internos.

PALAVRAS CHAVES: Internato, Educação Agrícola, Subjetividade.

ABSTRACT

This doctorate research is an investigation in Social Psychology in which we intend to discuss broadly the issue of Agricultural Education in boarding school in Brazil. We seek to study their effects in terms of subjectivity production and mapping which its impasses and also check what your chances today. Our foundation supports on theoretical social psychology critique called Psychology Socio-Historical, based on this research from the concept of subjectivity, whereas the constitution of the subject is an eminently social process, encompassing a whole dialectic, social, collective and institutional. Our research field includes an educational establishment that runs a boarding school and houses a total of 175 internal adolescents aged 13-19 years who during the period of three years, are on the Agricultural Technical course compatible with the high school. We study the production of subjectivity in the institutional context of the Instituto Federal de Pernambuco - *campus* Vitoria de Santo Antao, trying to map institutional subjectivity operators of the pedagogical device. Data were obtained by observing the institutional routine and semi-structured interviews with students and servers on *campus*. In addition, certain amplitude as the collection of information on agricultural education in boarding school in Brazil was obtained through a questionnaire that was applied to psychology professionals working on other campuses (former Federal Agrotechnical Schools) that adopt the boarding school for adolescents under the Agricultural Education. Our results found that there are contradictions in the institutional practice, evidenced a blurring of roles in the establishment to the expansion of education, especially of agricultural education. The constitution of the boarding school still shows weak and equipped with standard-setters and dysfunctional elements that compromise human-affective training of inmates. Pedagogical practices are not convergent with that point the official documents which advocate a dialectical pedagogy. We concluded an historic partner reading that there are forces acting on the property that interfere in the formation of internal subjects and the psychology of insertion in the establishment makes possible to question aspects of the institutional level, with issues that require collective actions aimed at promoting qualitative changes both in the establishment school and in Agricultural Education institution more aligned with domestic students class interests.

KEY WORDS: Boarding School, Agricultural Education, Subjectivity.

SUMARIO

AGRADECIMIENTOS -----	iii
RESUMEN -----	iv
RESUMO -----	v
ABSTRACT -----	vi
LISTA DE TABLAS -----	x
LISTA DE FIGURAS -----	xi
LISTA DE GRÁFICOS -----	xii
INTRODUCCIÓN -----	13
PARTE I – REVISIÓN TEÓRICA – CAPÍTULOS 1 y 2 -----	15
CAPÍTULO 1 – CONSIDERACIONES PRELIMINARES SOBRE PSICOLOGIA SOCIO-HISTÓRICA, SUBJETIVIDAD, ADOLESCENCIA, EDUCACIÓN AGRÍCOLA Y INTERNADO ---	15
1.1 - Algunas consideraciones teóricas y epistemológicas acerca de la Psicología Socio-Histórica y de la Adolescencia ----	15
1.2 - La producción de subjetividad en su carácter socio- histórico -----	19
1.3 - La Adolescencia en una breve lectura socio-histórica -----	22
1.4 - Profundizando cuestiones sobre la Educación Agrícola ----	27
1.5 - El universo del internado como tecnología institucional ----	44
1.5.1 - Historia del régimen de internado en el Brasil -----	48
1.5.2 - El internado en sus múltiples miradas -----	58
CAPÍTULO 2 - INVESTIGACION INSTITUCIONALE EN UN ESTABLECIMIENTO AGRICOLA -----	70
2.1 - Sobre los problemas e hipótesis de investigación -----	70
2.2 - Objetivos de la investigación -----	72
2.3 - Consideraciones Metodológicas -----	73
2.3.1 - Tipo de estudio -----	73
2.3.2 - Instrumentos de coleta de datos -----	75
2.3.3 - Sujetos de la investigación -----	82
2.3.4 - Forma de análisis de los datos obtenidos -----	83
2.3.5 - Cuestiones Éticas -----	85
2.3.6 - Características Generales del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pernambuco -----	86
2.3.7 - Localización del Campo de Estudio -----	89
2.3.8 - Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pernambuco - <i>campus</i> Vitória de Santo Antão -----	92
PARTE II - CONSIDERACIONES – CAPÍTULO 3 -----	97
CAPÍTULO 3 - BREVES CONSIDERACIONES POLITICAS SOBRE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y SUS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS Y PSICOLÓGICAS -----	97

3.1 - Política neoliberal y la repercusión en la educación profesional -----	97
3.2 - Consideraciones sobre la perspectiva pedagógica en el establecimiento investigado -----	101
3.3 - Consideraciones sobre la orientación psicológica en la práctica profesional -----	105
PARTE III - LA INVESTIGACION Y SUS DESDOBLAMIENTOS - CAPITULOS 4 Y 5 -----	116
CAPÍTULO 4 - ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL CAMPO -----	116
4.1 - Revisión da literatura -----	116
4.2 - Los informes de observación participante -----	119
4.2.1 - Caracterización física del campus y gestión de personas	121
4.2.2 - Aspectos generales del funcionamiento del <i>campus</i> - desde el origen a la configuración actual -----	124
4.2.3 - Aspectos jurídicos institucionales que implican los derechos, deberes, prohibiciones y sanciones del cuerpo estudiantil del IFPE -----	127
4.2.4 - Cambios ocurridos después del proceso de Institucionalización que transformó la antigua Escuela Agrotécnica en Instituto Federal de Educación -----	136
4.2.5 - El perfil del alumno interno -----	143
4.2.5.1 - La vida cotidiana del estudiante en el internado -----	144
4.2.5.2 - El equipo de gestión y la comunidad académica: dilemas entre las diferencias políticas y la convergencia de la labor educativa -----	152
4.3 - Entrevistas semi-dirigidas -----	156
4.3.1 - Categoría Estudiante -----	157
4.3.1.1 - Análisis del <i>campus</i> Vitória: desde la enseñanza al cuerpo de docentes y técnico-administrativos -----	157
4.3.1.2 - Ingresando al <i>campus</i> : selecciones – exámenes de ingreso y edictos sobre la vivienda estudiantil -----	161
4.3.1.3 - Vivenciando el internado agrícola -----	166
4.3.1.4 - Estructura física de los alojamientos -----	171
4.3.1.5 - Sexualidad -----	173
4.3.1.6 - Formación Profesional -----	175
4.3.2 - Categoría servidores del <i>campus</i> : docentes y técnicos – administrativos -----	177
4.3.2.1 - El régimen del internado en la perspectiva de los servidores del <i>campus</i> (docentes y técnicos-administrativos) -----	178
4.3.2.2 - La sexualidad en el internado -----	185
4.3.2.3 - Educación agrícola en la situación actual -----	188

4.3.2.4 - El proceso de institucionalización – de la Escuela Agrotécnica al Instituto Federal -----	192
4.3.2.5 - La cuestión del proceso de selección: la entrada al curso y al régimen de internado y sus nuevas configuraciones institucionales -----	198
4.3.2.6 - Las políticas públicas: ¿alienan o liberan? -----	201
4.4 - Cuestionario -----	204
4.4.1 - Datos de los <i>campi</i> investigados -----	205
4.4.1.1 - Regiones del Brasil -----	205
4.4.1.2 - Tiempo de existencia de los <i>campi</i> -----	206
4.4.1.3 - Localización de los <i>campi</i> en las ciudades de origen -	207
4.4.1.4 - Número de estudiantes matriculados en los institutos federales -----	208
4.4.1.5 - Cantidad de profesores y técnicos-administrativos -----	209
4.4.1.6 - Tipo de oferta del régimen de internado -----	210
4.4.1.7 - Número de internados por género -----	211
4.4.2 - Caracterización de los <i>campi</i> investigados -----	213
4.4.2.1 - Cursos de Agropecuaria -----	213
4.4.2.2 - Práctica de psicología en los <i>campus</i> -----	214
4.4.2.3 - Oferta de internado -----	216
4.4.2.4 - Criterios para el ingreso al régimen de internado -----	218
4.4.2.5 - Infraestructura de los internados -----	219
4.4.2.6 - Desempeño académico del alumno interno -----	221
4.4.2.7 - Cuestiones relacionadas con el régimen de internado -	222
CAPITULO 5 - DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN -----	233
5.1 - Consideraciones generales sobre la Educación Agrícola ---	237
5.2 - Notas pedagógicas y psicológicas del proceso formativo ---	242
5.3 - Internado y Adolescencia: implicaciones de esa experiencia en el escenario de la educación agrícola -----	249
5.4 - Paradojas de las contradicciones dialécticas: en busca de la superación y la producción de nuevos significados -----	255
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	260
APÉNDICE -----	274

LISTA DE TABLAS

TABLA 01 -	DISTRIBUCION DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE EDUCACIÓN Y INTERNADO AGRÍCOLA SEGUN LA FRECUENCIA DE ENFOQUES ENCONTRADOS-----	118
TABLA 02 -	DISTRIBUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE EDUCACIÓN Y INTERNADOS AGRÍCOLAS-----	118
TABLA 03 -	CAMPO DE ACTUACIÓN DE LA PSICOLOGÍA-----	215
TABLA 04 -	OFERTA DE INTERNADO POR CURSO-----	217
TABLA 05 -	CRITERIOS ESTABLECIDOS EM EL RÉGIMEN DE INTERNADO ESTUDANTIL -----	218



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - LOCALIZACIÓN DE LOS INSTITUTOS FEDERALES DE PERNAMBUCO -----	88
FIGURA 02 - MAPA DEL BRASIL -----	91
FIGURA 03 - MAPA DE PERNAMBUCO -----	92



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 -	REGIONES DE BRASIL QUE RESPONDIERON AL CUESTIONARIO -----	206
GRÁFICO 02 -	TIEMPO DE EXISTENCIA DE LOS <i>CAMPI</i> -----	207
GRÁFICO 03 -	DISTANCIA EN KM DEL <i>CAMPUS</i> AL CENTRO URBANO -----	208
GRÁFICO 04 -	NUMERO DE ALUMNOS INSCRITOS EN LOS <i>CAMPI</i> -----	209
GRÁFICO 05 -	NUMERO DE SERVIDORES (PROFESORES Y TECNICOS-ADMINISTRATIVOS) EN LOS <i>CAMPI</i> -----	210
GRÁFICO 06 -	TIPO DE RÉGIMEN DE INTERNADO -----	211
GRÁFICO 07 -	CANTIDAD DE INTERNADOS POR GÉNERO EN EL <i>CAMPUS</i> -----	212
GRÁFICO 08 -	SERVICIO DE PSICOLOGÍA EN LOS <i>CAMPI</i> ---	215
GRÁFICO 09 -	ESTRUCTURA FÍSICA DEL INTERNADO-----	219
GRÁFICO 10 -	RELACIÓN ENTRE EL DESEMPEÑO ACADEMICO Y EL INTERNADO -----	221
GRÁFICO 11 -	INTERNADO Y PROCESO DE INCLUSIÓN-----	223



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

INTRODUCCIÓN

Actuamos como psicóloga en el Sector de Psicología del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pernambuco - *campus* Vitória de Santo Antão (Antigua Escuela Agrotécnica Federal), establecimiento educativo en el cual desarrollamos diversos trabajos de orientación, acompañamiento y asistencia al público adolescente, en especial a los alumnos que dejan sus hogares para estudiar en una escuela que adopta el régimen de internado, que es en sí mismo un espacio fomentado de gran dinamismo, como opción de permanencia.

En el referido *campus* actuamos con las políticas de acogida y permanencia de estos adolescentes en el Instituto y una convivencia, prácticamente diaria, nos permite una aproximación con las inquietudes y vicisitudes que ocurren desde su ingreso en este régimen, focalizando, sobre todo, en los planos social y psíquico.

A partir de nuestra investigación de maestría (Morais, 2011) detectamos un conjunto de cuestiones relevantes relativas al cambio de vida ocasionada por el ingreso en el régimen de internado. En esta investigación preliminar muchos otros cuestionamientos han surgido, generándonos inquietudes. Esa necesidad de respuesta nos motivó a la investigación de doctorado, requiriendo problematizar el modo de funcionamiento del régimen de internado en la Educación Agrícola. Los alumnos internos permanecen en el *campus* durante toda la semana y así enfrentan una separación familiar abrupta. Para muchos alumnos se trata de la primera experiencia lejos de la convivencia familiar cotidiana. Además, necesitan emprender la construcción de nuevas relaciones interpersonales, y establecer redes de vínculos y lazos sociales con sus compañeros. Esa dimensión relacional caracteriza toda una inolvidable experiencia que el régimen de internado escolar proporciona, con sus alegrías y sufrimientos. También se enfrentan con la dimensión académica del curso de Técnico Agrícola en vista de su formación como sujetos autónomos.

Esta investigación de Doctorado en Psicología social pretende problematizar la educación agrícola en régimen de internado en Instituciones Federales (Antiguas Escuelas Agrotécnicas) buscando, sobre todo, estudiar sus efectos de producción de

subjetividad. Nuestro campo de investigación incluye un establecimiento educacional que ofrece un régimen de internado donde buscamos mapear los operadores institucionales subjetivadores del dispositivo pedagógico relativo a la formación del adolescente mientras se prepara como técnico agrícola. Buscaremos basarnos en teóricos de la Psicología Social crítica denominada Psicología socio-histórica, fundamentando esa investigación partir del concepto de producción de subjetividad. La psicología socio-histórica se rige por el método dialéctico (Bock, Gonçalves, Furtado, 2002; Freitas, 2002; Gonçalves, 2010), procurando investigar los elementos esenciales constitutivos de un fenómeno dado, que en el caso de esta investigaciones la educación agrícola en régimen de internado en Brasil. De conformidad con el relevamiento bibliográfico inicial realizado, no encontramos un número significativo de estudios y de investigaciones sobre los establecimientos de la Educación Agrícola que funcionan en régimen de internado en Brasil. Tampoco encontramos investigaciones que problematicen la educación agrícola como una institución productora de subjetividad, como pretendemos hacer, a partir de la perspectiva crítica de la psicología socio-histórica. Resaltamos que estamos muy lejos de agotar la discusión en torno al tema, pues creemos que se trata de algo dinámico, siendo influido, año tras año, por las oscilaciones políticas, la coordinación institucional y la gestión escolar. No obstante, necesitamos circunscribirla temporalmente para que se genere la problematización en torno al tema, avanzando sobre la comprensión de la funcionalidad de los internados en la esfera agrícola más allá del entendimiento holístico de esos sujetos que viven esta experiencia en la condición de “internos”.

Creemos que las inferencias hechas a partir de los análisis desarrollados en los datos de la investigación pueden representar la situación de diferentes profesionales de establecimientos de enseñanza que también adoptan el régimen de internado como opción de permanencia. Consideramos también que siempre hay muchas otras reflexiones en el tejido social escolar que deben ser problematizadas, investigadas y discutidas para que nuevas y diferentes posibilidades sean incorporadas en el establecimiento institucional.

CAPÍTULO 1: CONSIDERACIONES PRELIMINARES SOBRE PSICOLOGÍA SOCIO-HISTORICA, SUBJETIVIDAD, ADOLESCENCIA, EDUCACIÓN AGRÍCOLA Y INTERNADO

1.1 - Algunas consideraciones teóricas y epistemológicas acerca de la Psicología Socio-Histórica y de la Adolescencia

La Psicología Socio-Histórica es una vertiente teórica de la psicología cuya propuesta está inspirada en la concepción dialéctica materialista. Esto a su vez se deriva de la concepción marxista tomada como una ciencia que tiene como objeto de estudio las transformaciones económicas y sociales, determinadas por la evolución de los medios de producción. El materialismo dialéctico pretende ser al mismo tiempo, el fin de la filosofía y el principio de una nueva disciplina que no se limite a pensar el mundo, sino a transformarlo. “Los filósofos se limitaron a interpretar el mundo de diferentes maneras; lo que importa es transformarlo” (Tesis XI sobre Feuerbach, publicadas junto la Ideología alemana - Marx, 1979, p.111).

Aún se ve que no hay oposiciones dualistas/variables dicotómicas entre las instancias objetividad/subjetividad, interna/externa, porque estos funcionan como compañeros inseparables donde la dialéctica no puede admitir contraposiciones metafísicas. Este fundamento teórico-filosófico conduce toda la producción de la teoría socio-histórica, permitiendo a esta vertiente de la psicología, concebir al sujeto como un ser que se desarrolla socio-culturalmente en permanente interacción con el mundo y con los múltiples atributos simbólicos que lo constituyen. Por lo tanto, este aspecto de la psicología considera que la naturaleza humana es fundamentalmente social, pudiendo ser despertada en la relación del niño con otro adulto, que mediatiza el contacto del ser en desarrollo con el mundo. La Psicología socio-histórica señala la importancia de ver la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales, presentando la psicología como una perspectiva transformadora, donde el sujeto debe ser concebido como socio-histórico, construido históricamente, agente de la emancipación social y

no un mantenimiento del orden social. Bock (2011) afirma que la psicología socio-histórica:

En este sentido, concibe al hombre como activo, social e histórico; la sociedad como producción histórica de los hombres que, a través del trabajo, producen su vida material; las ideas, como representaciones de la realidad material; la realidad material, fundada en las contradicciones expresadas en las ideas; y la historia, como el movimiento contradictorio constante del hacer humano; a partir de la base material, debe entenderse toda la producción de ideas, incluidas la ciencia y la psicología (Bock, 2011, p. 17).

Desde la concepción del materialismo dialéctico y sus presupuestos metodológicos y las categorías resultantes, la Psicología Socio-Histórica, según Bock (2011, p. 34) tiene la intención de trabajar con los siguientes objetivos: a) Examinar los objetos, buscando comprenderlos en su totalidad concreta en las cuales las partes están en interacción, permitiendo que el fenómeno se constituya como tal; b) Seguir el movimiento y la continua transformación de fenómenos. c) Entender que el cambio de los fenómenos es cualitativo y se da por acumulación de elementos cuantitativos que se convierten en calidad cambiando el fenómeno; d) Comprender que el movimiento y la transformación de las cosas se dan porque incluso dentro de ellos coexisten fuerzas opuestas. La contradicción en todos los objetos es la fuerza de su movimiento de transformación. Es en la relación de este objeto con el mundo que lo rodea que los elementos contradictorios se constituyen. Además de la concepción del materialismo dialéctico, la psicología socio-histórica adopta como base la psicología histórico-cultural de Lev Vygotski (1896-1934) que surgió a principios del siglo XX en la antigua Unión Soviética, aportando nuevas perspectivas en el plano social e individual de la acción, mostrándonos que el desarrollo psicológico ocurre en el curso de la apropiación de las formas culturales maduradas de actividad. Esta perspectiva dialéctica surge de la superación de la dicotomía social/individual, porque la acción del individuo sólo es considerada desde la acción entre los individuos, y esto sólo es "sujeto" en el contexto social. Para Vygotsky (1998), el ser humano se constituye por la relación del individuo con la realidad, no sólo como el medio social inmediato, sino como proceso cultural históricamente producido, es decir, en su relación con el otro social. La cultura se convierte en parte de la naturaleza humana en un proceso histórico que, a lo largo del desarrollo de la especie y del individuo, moldea el funcionamiento psicológico del hombre, siendo este último comprendido en sus

dimensiones social, cultural e individual. Se trata, según esta lógica, de una mirada sobre el individuo concreto, mediado por lo social, históricamente determinada y que no puede, bajo ninguna circunstancia, ser entendido independientemente de sus relaciones y lazos sociales e institucionales. Otros autores también definen los fundamentos teóricos de esa cadena, como Alexandre Luria (1902-1977) y Aléxis Leontiev (1903-1979). Así, la producción de Vygotsky pasó a ser estudiada en otros países y, específicamente en Brasil, su trabajo ha conquistado a investigadores y interesados en la psicología social.

La denominación psicología socio-histórica fue creada por el grupo de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Esta perspectiva de psicología trae una nueva mirada sobre el concepto del fenómeno psicológico que, a su vez, se desarrolla a lo largo del tiempo, reflejando, sobre todo su condición social, económica y cultural en que los sujetos están insertos. En otras palabras es algo que junto al entorno socio-cultural, desarrollando una relación dialéctica en la cual el sujeto forma y transforma la sociedad y, como un "juego de trocas", también se ha constituido y modificado por él. Bock (2011) señala que hablar de fenómeno psicológico es obligatoriamente hablar de sociedad, hablar de subjetividad es abarcar la objetividad. La comprensión del mundo interno requiere, en extensión, la comprensión del mundo exterior, porque son dos variables de un mismo movimiento.

Según Bock (2011) la psicología socio-histórica pone el sujeto en un movimiento constante de afectación, o sea, afecta y es afectado por lo social. Apunta que:

[...] el fenómeno psicológico debe ser entendido como construcción en nivel individual del mundo simbólico que es social. El fenómeno debe ser visto como subjetividad, concebida como algo que se constituye en la relación con el mundo material y social, mundo que solamente existe por la actividad humana. Subjetividad y objetividad se constituyen una a otra sin confundirse. El lenguaje es mediación a la internalización de la objetividad, permitiendo la construcción de sentidos personales que constituyen la subjetividad. El mundo psicológico es un mundo en relación dialéctica con el mundo social. Conocer el fenómeno psicológico significa conocer la expresión subjetiva de un mundo objetivo/colectivo; un fenómeno que se constituye en un proceso de conversión de lo social en lo individual; de construcción interna de los elementos y actividades del mundo externo. Conocerlo de esta forma significa sacarlo de un campo abstracto e idealista y darle una base material vigorosa (Bock, 2011, p. 23).

Promoviendo una visión crítica, la psicología socio-histórica supera la postura positivista e idealista, bajo la perspectiva de que el mundo social y psicológico van atados y en constante movimiento y no como variables externas al hombre, extraño a su universo psicológico y traducido como algo que anula, impide o desvirtúa. La Psicología aquí cree que el mundo psicológico del sujeto traerá inevitablemente la comprensión del mundo social y, como resultado, un posicionamiento ético y político sobre el mundo que lo circunda. En cuanto a las funciones psicológicas superiores, que son productos de la actividad humana, el lenguaje sería la materia prima, pues es un instrumento imprescindible en ese proceso de constitución del individuo. A través de la palabra se confrontan los valores sociales, conflictos, entendimiento sobre el mundo, en fin, es un espacio privilegiado de ideologías. La consciencia a su vez, constituye “cómo el sujeto conoce al mundo”, espacio donde el individuo piensa, refleja, siente, sueña y donde la emoción fundamentalmente ocupa un espacio de elemento constitutivo. Sin embargo, según Ferreira (2004a), el entendimiento de que el lenguaje ocupa un lugar privilegiado en la constitución de la subjetividad en la actualidad fue puesto en cuestión, siendo una lectura propia de los constructivistas sociales y del psicoanálisis de orientación lacaniana, presentando en su esencia, algunas limitaciones: el acelerado desarrollo tecnológico y su impacto sobre los procesos de subjetivación contemporáneos no encuentran en esta reificación de lo simbólico, operada por los enfoques lingüísticos, un campo teórico fecundo para su entendimiento (p.184). Para Ferreira, Foucault aporta elementos conceptuales, dotando de cierta versatilidad al estudio de la subjetividad contemporánea, no como una teoría lista - incluso porque esta no era su preocupación -sino como referencias que problematizan las cuestiones candentes que atraviesan la subjetividad contemporánea. Según dice, Foucault analiza la subjetividad como un evento producido en un contexto histórico, no sólo a través de la variable lingüística, sino, sobre todo, de las prácticas históricamente sujetas a evaluación.

En nuestra actualidad, conocerse a sí mismo cede el puesto a programarse a sí mismo como una máquina eficiente. En todos esos diferentes momentos, marcados por continuidades y rupturas, las prácticas de constitución de subjetividad conjugaron elementos simbólicos y materiales que un análisis puramente lingüístico no puede fiscalizar. (Ferreira, 2001a, p.184-185).

Otra extracción relevante de las obras de Foucault sobre el tema es la concepción de las tecnologías de sí como agente de los procesos de subjetivación.

Al situar las prácticas psicológicas como instrumentos importantes en la producción de la subjetividad moderna, Foucault expone el núcleo problemático de tales prácticas. Más que modos de comprensión e intervención en el psiquismo, las prácticas "psi" son dispositivos para la construcción de subjetividades (Ferreira, 2004a, p.185).

1.2 - La producción de subjetividad en su carácter socio-histórico

El riesgo en discutir el tema subjetividad en una investigación científica es el suyo “ya concebido, incorporado y proliferado” concepto de que se trata de algo que está dentro del sujeto, o sea, formado a partir de su interior y solamente a él le interesa. No es esa, sin embargo, la comprensión que la psicología socio histórica hace, ya que no existe una división entre el mundo interno y el externo en su constitución. Autores brasileños como Bock (2011), Figueiredo (1991; 1992), Japiassu (1980) e internacionales como Gonzales Rey (1995; 1996; 2003), Jodelet (2001) han incluido en sus estudios el tema de la subjetividad como un nuevo aporte teórico, apuntado a la subjetividad como principal línea de investigación inserta en los amplios debates de las ciencias psicológicas. Silva (2007) apunta que el término es ampliamente utilizado en la actualidad, pero posee muy diversas definiciones.

Los términos subjetividad, subjetivo y subjetivación, aunque se han popularizado recientemente, han sido ampliamente utilizados por el sentido común. Muchas veces, decir que algo es subjetivo se ha tornado solución para muchos impases donde no hay claridad de las causas y/o de las soluciones (Ferreira, 2007b, p. 39).

Dentro de un nuevo paradigma socio histórico que rediseña el término subjetividad, consideraremos las numerosas instancias que cercenan al sujeto, o sea, la interioridad subjetiva del sujeto es producida durante y en consecuencia de múltiples procesos, donde lo individual, lo colectivo y lo social actúan activamente en este universo de conexiones en el cual el sujeto está inserto, o sea, en una “subjetividad plural” (Guattari, 1992). En esa tendencia, la subjetividad no está “dentro” de los individuos o de las personas, como propone una psicología tradicional

y moderna; ella los atraviesa y los constituye colectivamente, englobando materiales culturales de lo más diversos: modos y formas de existencia, artefactos materiales y concepciones de mundo, como afirman pensadores posmodernos. Por lo tanto, no se trata de adaptación, de internalización, de socialización, de asimilación o de introyección del ambiente socio histórico por el individuo, como si la subjetividad fuera un espacio interior formado a partir del espacio sociocultural. Se trata del atravesamiento o transversalización y de producción social colectiva en la cual el sujeto es el producto y no origen, pues no hay interioridad que preexista a los procesos que la constituyen. La subjetividad es constituida a través y durante una serie de procesos discursivos, no-discursivos y éticos (Foucault, 1984, 1999). Silva (2005), a partir de la lectura de Leontiev, afirma que, “[...] la palabra subjetividad se refiere al proceso por lo cual algo se torna constitutivo y pertenece al individuo; ocurriendo de tal forma que esa pertenencia se convierte en la única, singular” (p.75). O sea, la subjetividad está compuesta por factores internos y externos, en la cual la forma del sujeto se percibe vinculada con la forma como los individuos instituyen las relaciones sociales en un contexto específico, proveniente de condiciones histórico sociales. Tiene en cuenta la producción histórica de la subjetividad, indicando prácticas dirigidas a la emancipación de los individuos, permitiéndole que se reconozcan como sujetos de derechos y alcancen autonomía, anhelando una vida mejor. Hay una fuerte tradición en la psicología en cuanto a formulaciones esencialistas de la subjetividad. Esa psicología tradicional y moderna tiende a concebir el hombre como un sujeto dotado de una interioridad psicológica, de un psiquismo que habitaría la interioridad de su cuerpo, utilizando algunos conceptos que aclararían ese objeto psicológico presuntamente natural, substancial y a-histórico, tales como: consciencia, identidad, personalidad, conducta, comportamiento y psiquismo.

La idea moderna del sujeto como fundamento a priori y universal, totalizado y dotado de una esencia interior individual está siendo cuestionada críticamente en el ámbito de las ciencias humanas y sociales.

Incluso algunas teorías tradicionales en la psicología al incorporar elementos del pensamiento dialéctico, tienden a presentar al sujeto como producto y efecto de una serie de procesos que lo anteceden y constituyen, incluyendo la dimensión socio-histórica en sus elaboraciones. En esta perspectiva, se parte de que la constitución histórica de la subjetividad es el resultado de un determinado desarrollo

histórico culminando en la creación y valorización de ciertos aspectos de subjetividad que de la misma forma que fueron producidos, pueden, por medio de una intervención posicionada y planeada, ser transformados.

Es interesante observar que la dimensión, subjetiva, tan enaltecida por la Psicología socio-histórica, es tenida como una imprescindible variable que necesita ser considerada en la aplicación de políticas públicas, pues estamos hablando de sujetos multideterminados y por lo tanto no todas las acciones políticas son válidas y aplicables a todos los individuos. Las lecturas universales, y colectivas han quedado anticuadas. Desde ese punto de vista, las políticas públicas deben reconocer la realidad social y contribuir para la superación de los fenómenos que imposibilitan el alcance de una sociedad más justa, igualitaria y solidaria.

Entender cómo el internamiento influye en la subjetividad de los sujetos es de naturaleza elemental e imprescindible. Entendemos que muchos de esos *campus* que presentan el régimen de internado aún mantienen prácticas de modelaje de subjetividad, generadas en el comienzo de su implantación, presentando estructuras que atienden a la dinámica de funcionamiento y a la regulación de ese ambiente. Presentan, por otra parte, inestabilidades que precisan ser desveladas bajo una mirada reflexiva y crítica, buscando entender si las relaciones allí promovidas se dan por obligación, necesidad, interés, coerción o espontaneidad. Para Benelli (2003, p.137), “la producción de la subjetividad remite fundamentalmente al plan micro político, micro físico de las relaciones instituyentes e instituidas de la formación, en el contexto del internado escolar”.

Eso nos hace prestar atención a la cotidianidad de la vida de los internos, una vez que observamos relaciones de fuerzas, presentes y actuantes de manera constante en el ambiente del establecimiento investigado. Los significados extraídos por los internos a partir de lo que es instituido e instituyente pueden revelar cómo ellos van apropiándose y desarrollándose ante el proceso de formación a que son sometidos. Dentro de ese universo de entendimiento, Guattari (2005) señala que los elementos como memoria, deseos, corpus, emociones, percepciones, ideas, etc., que son constitutivos de la subjetividad, serían procedimientos atinentes que constituyen el telón de fondo de la sociedad. El autor señala que lo que existe, en síntesis, es una producción de subjetividad.

Ella es producida a partir de procesos de naturaleza extra personal, extra individual (sistemas mecánicos, económicos, sociales, tecnológicos, de medios) como de naturaleza infra-humana, infra psíquica, infra personal (sistemas de percepción, sensibilidad, afecto, deseo, imágenes, de valor, de representación, sistemas corporales, biofisiológicos) (Guattari; Rolnik, 2005, p.31).

Ocurre que la subjetividad puede ser vivida de dos maneras por el sujeto, sucumbiendo en alienación y opresión o en la creación, elevándolo a una postura teórica política de singularidad y de autonomía. Para esta cuestión Guattari (2005) afirma:

La subjetividad está en circulación en los conjuntos sociales de diferentes tamaños: ella es esencialmente social, y asumida y vivida por individuos en sus existencias particulares. El modo por lo cual los individuos viven esa subjetividad oscila entre los dos extremos: una relación de alienación y opresión, en la cual el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe, o una relación de expresión y de creación, en la cual el individuo se reapropia de los componentes de la subjetividad, produciendo un proceso que yo llamaría de singularización (p.45).

Sin embargo los procesos de alienación o creación no son definitivos en el sujeto o en lo colectivo, pudiendo alternar/transitar entre uno y/o otro. En síntesis, las proposiciones de la psicología socio-histórica, vinculadas a la subjetividad (comprendida acá como un campo socialmente construido y que se expresa en el plan individual – creencias, valores y comportamientos individuales) y conocimiento del sujeto, traducen la relación dialéctica del hombre con la naturaleza y con el campo social humano, que constituye su psiquismo. En ese sentido el hombre es un sujeto histórico, cuya acción lo instrumentaliza para transformar la realidad vivida, pensada y sentida por él.

1.3 - La Adolescencia en una breve lectura socio-histórica

El público predominante en los *campus* agrícolas es el adolescente¹. Por mucho tiempo la adolescencia estuvo naturalizada como una fase

¹ Morais (2011) presenta diferentes conceptos de la adolescencia en sus diferentes épocas, derivada de la palabra latina "adolescere", que significa "crecer" o "Crecer con madurez". Testifica la condición o el proceso de crecimiento del individuo ("AD" = "hacia" + "olescer" = "desarrollar/convertirse en jóvenes, autónomos") como se indica en el propio origen etimológico. La adolescencia ha sido objeto de estudios, desde la antigüedad, cuando

Platón citó a los jóvenes como apasionados y emotivos en sus Decálogos. Aristóteles se refería al período de 14 a 21 años, como el más alto estado del alma. En la Edad Media, no hubo ninguna diferencia entre los niños y los jóvenes. "Hasta el siglo XVIII, la adolescencia se ha confundido con la infancia" (ARIÉS, 2006, p. 10). Y además: "La larga duración de la infancia, tal como apareció en el lenguaje común, que vinieron de la indiferencia que sentía por los fenómenos biológicos en sí: nadie tendría la idea de restringir la infancia a la pubertad". (Àriès, 2006, p. 11). En la segunda mitad del siglo XIX y en el curso del siglo XX, los períodos en que se producen los procesos de urbanización e industrialización, surge una extensa literatura sobre el tema con el propósito de proporcionar teorías para explicar el fenómeno de la adolescencia. Rousseau (2004), por ejemplo, considera la adolescencia como un período de modificaciones en las que un nuevo nacimiento se refiere al sujeto a un proceso de aprendizaje hacia la autonomía de la vida adulta. Stanley Hall apud Remark (1971) fue el pionero en la introducción de la adolescencia como objeto de estudio de la psicología, teniendo su primera amplia obra publicada en 1904, en dos volúmenes clásicos, en la que la adolescencia es concebida como una fase de la vida de la persona identificada y caracterizada por tormentos. La definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) hace referencia a una dimensión psicobiológica, en que la adolescencia se compone de dos fases: la primera se caracteriza desde los 10 años a 16 los años, en la que se deberán identificar los cambios físicos y los cambios psíquicos causados por estas rápidas transformaciones derivadas de ese período; y la segunda fase, que va de los 16 a los 20 años, donde se torna más evidente la indefinición profesional, los nuevos lazos familiares, la aceptación del cuerpo y los procesos psíquicos del mundo adulto (OMS, 1965). La ECA (Estatuto del Niño y del Adolescente/Ley 8069/90) identifica la adolescencia como el período de 12 a 18 años incompletos. La adolescencia sí se estructura en tres etapas: antes de la pubertad, en la que se acelera el desarrollo físico y el aspecto emocional es muy confuso, oscilando entre los sentimientos de amor y de odio. La agresividad, la tristeza, la felicidad, la agitación y la pereza son comunes en los adolescentes en ese período. Aquí puede buscar una mayor proximidad con los adultos; la pubertad, caracterizada por la madurez de los órganos reproductivos, empezando más o menos a los 13 años. Y después de la pubertad, en la que el sujeto ya muestra aspectos de responsabilidad frente a las cargas sociales. Es importante recordar que tales medidas se consideran arbitrarias, puesto que las características pueden variar de acuerdo con los aspectos económicos, sociales y culturales de la sociedad en la que el sujeto se encuentra. En las innumerables construcciones teóricas que abordan el tema encontramos concepciones que difieren en cuanto a la visión de la adolescencia, concebida en ocasiones como natural, idea que se basa en una concepción de base liberal, en ocasiones como un socio-histórica, es decir, diseñada a partir de su relación con la cultura y la interacción social. A partir de la adolescencia como algo naturalizante, tenemos teóricos como Erickson (1976), quien inauguró el concepto de "moratoria psicosocial", expresando como una especie de "retroceso de compromisos de adultos", es decir, una fase especial en el desarrollo humano que implica nuevas habilidades y actitudes, que experimentan crisis del aprendizaje y confusión de papeles para, por último, construir su identidad. Para él, la adolescencia es tomada como "... un modo de vida entre la niñez y la vida adulta" (Erickson, 1976, p.128). También adoptando esta línea, Knobel (1981) afirma que la adolescencia converge con el concepto de síndrome normal de la adolescencia, dando a esta fase diez características, a saber: búsqueda de sí mismo y de la identidad, la tendencia grupal, necesidad de intelectualizar y fantasear., la crisis religiosa, la deslocación temporal, la evolución desde el auto erotismo hasta la heterosexualidad, la actitud social contestataria, contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, separación progresiva de los padres y, finalmente, continuas fluctuaciones del humor y del estado de ánimo. Según el autor, los adolescentes pasan por desequilibrios e inestabilidades extremas revelados como expresiones de conducta del proceso de "adolescer". En nuestro entorno cultural, nos muestra el período elecciones, de introversión, cambiando con audacia, timidez, descoordinados, urgencia, desinterés o apatía, que se suceden o son concurrentes con conflictos afectivos, crisis religiosa que puede oscilar desde el ateísmo anárquico al misticismo ardiente, y intelectualizaciones y postulados filosóficos, [...]. Todo esto es lo que yo llamo entidad semipatológica o, mejor, "un síndrome normal de la adolescencia". (Knobel, 1981, p.28). El autor también indica que la mayor o menor anormalidad de este síndrome dependerá de los procesos normales de la identificación y de la lucha que ha adquirido en su búsqueda de un mundo interior más fortalecido y menos conflictivo. Ya en la concepción socio-histórica que concibe al sujeto como un ser histórico, constituido en las relaciones sociales y, sobre todo, como parte de una cultura, Bock (2007) considera la adolescencia como una construcción social y no como un período natural de desarrollo. Un ser que tiene características forjadas por el tiempo, por la sociedad y por las relaciones, inmerso en las relaciones y en la cultura de las cuales toma sus posibilidades e imposibilidades. Un hombre que se encuentra en un momento histórico y que tendrá su constitución psíquica determinada por esta condición. La relación individuo/sociedad es vista como una relación dialéctica, en la que uno constituye a la otra. El hombre se construye al construir su realidad (Bock, 2007, p. 67)..Reforzando esta dimensión socio-histórica, Abramo (1994), concibe a la adolescencia con un sentimiento de protesta, caracterizada por un período de crítica, especialmente en términos de la transformación del orden establecido-, por su parte, Luz (1993), en esta misma dimensión, muestra que el orden social constituido define la función, la situación y las posibilidades de integración, conceptualizando al adolescente, como inmaduro. No obstante, la inmadurez no debería ser vista sólo biológicamente, sino generada por condiciones sociales, políticas y económicas. Otros teóricos fomentan la superación de las miradas biológicas de la adolescencia, construyendo conceptos de la más diversa índole Melucci (1977) considera la perspectiva temporal como un horizonte en el cual el adolescente organiza sus opciones mediante la elaboración de una compleja red de referencias para sus acciones. Esto hace que su biografía se vuelva cada vez menos previsible, pasando a depender de sus decisiones autónomas. La forma en que la experiencia del tiempo es vivenciada dependerá de factores cognitivos, emocionales y motivacionales que rigen el modo como el individuo organiza su "vida en la tierra". En este sentido,

predominantemente llena de conflictos, siendo descrita por la literatura como una fase marcada por inquietudes, cambios de carácter e inestabilidades vinculadas a la emergencia de la sexualidad, o sea, tomada por alteraciones hormonales. Hay lectores que corroboraran la perspectiva dicotómica sobre el tema (Aberastury; Knobel, 1981; Erikson, 1976; Mussen; Conger; Kagan; Huston, 1992), dado que abordan el desarrollo del psiquismo desvinculado del componente socio-histórico, como si no hubiese una relación predominantemente dialéctica instituida. En esa tendencia y a pesar de los avances de las investigaciones, la psicología “aún” insiste en no considerar la dimensión histórica como constitutiva en la formación y vivencia del sujeto adolescente.

Las teorías producto de investigaciones empíricas mantienen pensamientos normativos, prescriptivos e higienistas, atribuyendo a la adolescencia un carácter a-histórico que legitima la irresponsabilidad, rebeldía, inestabilidad, persistiendo en un discurso “adultocéntrico” (Rios, 2002). Tales producciones se detienen en los mitos y crisis de esta fase y no colocan en evidencia la capacidad de superación y de elaboración mental del adolescente.

las actitudes relacionadas con varias fases temporales pueden ser tenidas en cuenta [...]. La organización de eventos y su secuencia, la relación entre los eventos internos y externos, el grado de inversión emocional en varias situaciones - todo se convierte en un medio para organizar la propia biografía y definir su propia identidad (Melucci, 1977, p.9). En una dimensión psicoanalítica, Calligaris (2000) hace un análisis de los elementos culturales para la comprensión de la adolescencia. Según dice, esta fase de desarrollo existe porque la sociedad se niega a aceptar este sujeto como un ser responsable de sus acciones. (...) la adolescencia no es sólo la totalidad de la vida de los adolescentes. También es una imagen o una serie de imágenes que pesa sobre la vida de los adolescentes. Ellos transgreden para ser reconocidos, y los adultos, para reconocerlos, construyen visiones de la adolescencia. (Calligaris, 2000, p. 35). Monteiro (1999) retrata la dimensión antropológica traducida en la influencia del contexto económico, cultural y social en una configuración de las representaciones y el ejercicio, en este período, de "Adolescer". Este autor revela que la adolescencia no sigue un patrón rígido y fragmentado, sino fundamentalmente constuido socialmente. Domingos y Alavarenga (1991) comparten el concepto de que la adolescencia no está estabilizada, es decir, que no tiene un inicio y un fin exactos, y que esta etapa es vivida con innumerables reestructuraciones psíquicas, contradicciones y conflictos, estableciendo nuevas relaciones con sus pares y familiares. Los estudios de Vygotsky (1994) abordan la dimensión social en el desarrollo humano, adoptando como premisa básica el concepto de que el sujeto se constituye como tal en la relación social establecida con el otro, es decir, en el intercambio con otras personas y también con él mismo, interiorizando conceptos, conocimientos y roles sociales a lo largo de su desarrollo.[...] el pensamiento verbal no es una forma de comportamiento natural e innato, sino que se determina por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no se encuentran en forma natural de pensamiento y de expresión. Vygostky (1998, p. 44). Según Leontyev (1978), uno de los colaboradores de la escuela de Vygotsky, el sujeto se constituye a través de la propiedad del conocimiento creado por las generaciones que lo precedieron, y no hay características humanas específicas transmitidas hereditariamente, sino que son adquiridas en la dimensión social.[...] en el curso de la vida por un proceso de apropiación de la cultura creado por las generaciones anteriores, podemos decir que cada persona aprende a ser un hombre. Lo que la naturaleza le da cuando nace no le basta para vivir en sociedad. Necesita adquirir aquello que se logró en el curso del desarrollo histórico de la sociedad humana (Leontyev, 1978, pág. 267). Entendemos la adolescencia como fundamentalmente una construcción socio-histórica, porque creemos que es a través del entorno social y las relaciones sociales establecidas que reconocemos los fenómenos psicosociales que involucran el proceso de adolecer.

Hay aún la idea de que los conceptos de adolescencia y desarrollo homogeneizantes y universales no fueron implementados ingenuamente. Fueron introducidos para atender propósitos dominantes de una sociedad capitalista y globalizada. Según Foucault (1996) “[...] las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no solamente hacen aparecer nuevos objetos, nuevos conceptos, nuevas técnicas, sino también hacen nacer formas totalmente nuevas de sujetos y de sujetos de conocimiento” (p. 8).

Rompiendo con esa lectura estigmatizante sobre la adolescencia y con las vertientes tradicionales, consideramos en un enfoque socio histórico (Figueiredo, 1991, 1992; Ferreira, 2004a, 2004b; Fonseca; 2005; Silva, 2005;) que los conceptos de personalidad, identidad, conducta, comportamiento (remitiendo a una interioridad psicológica) pueden ser superados por el concepto de subjetividad, y aún deshacer la noción ideológica de “normalidad” buscando no patologizar el desarrollo humano.

El abordaje socio-histórica, al estudiar la adolescencia, no hace la pregunta “Qué es la adolescencia”, sino “cómo se constituyó históricamente ese periodo del desarrollo”. Eso es así porque para ese abordaje, solo es posible comprender cualquier hecho a partir de su inserción en la totalidad, en la cual ese hecho fue producido, totalidad que lo constituye y le da sentido. Contestar lo que es la adolescencia implica buscar comprender su génesis histórica y su desarrollo (Bock, 2004, p.42)

Clímaco citado en Bock (2004), destaca que el inicio de la adolescencia es fruto de las revoluciones industriales, porque se exigía de los jóvenes una formación tecnológica más avanzada, permaneciendo así por más tiempo en las escuelas y alejados de sus padres. Otro factor importante fue la crisis económica que condujo a los adultos al desempleo, por lo tanto, mantener a los jóvenes lejos por más tiempo del mercado permitiría evitar la competencia con los más viejos. En este entendimiento, Bock (2004) señala que “La adolescencia se refiere por lo tanto, a este período de latencia social constituido a partir de la sociedad capitalista generada por cuestiones de ingreso en el mercado laboral y la extensión del periodo escolar, de la necesidad de la preparación técnica” (p.41). Según la autora, esta revelación ocasionó la dependencia de los adolescentes junto al adulto, y que, a pesar de poseer todos los atributos y condiciones para ocupar su “debido” lugar en la sociedad, acabó diseñando su condición social descrita por la psicología tradicional: crisis de identidad y de búsqueda de sí mismo; la tendencia grupal; necesidad de intelectualizar y

fantasear; actitud rebelde; omnipotencia y otros (Bock, 2007, p.68). Lo que era visto como neutralizante, la psicología socio-histórica recomienda que sea el fruto de la contextualización histórica que vivían.

Las condiciones sociales en que se encuentran los jóvenes son fuente movilizadora y generadora de la llamada "adolescencia". La moratoria en la cual se encuentran los jóvenes no es un período necesario de su desarrollo y sí, un período en el que el mundo adulto consideró necesario poner a sus jóvenes para que puedan, los adultos, estar más tiempo en el mercado laboral y los jóvenes más bien preparados para responder a las exigencias del nuevo mundo del trabajo tecnológico (Bock, 2007, p.68).

La perspectiva socio-histórica viene presentando en sus senos quejas y reveladoras miradas sobre las teorías que postulan características tomadas como universales de los adolescentes, en particular los de la sociedad de clases alta y media. Al respecto, Baroncelli (2012) propone en su artículo una reflexión pertinente:

Tales características y experiencias, tomadas en análisis poco cuidadosos, así como generalizables, son, sin embargo, perfectamente situadas. En este sentido, la singularidad de las contradicciones e incertidumbres de los adolescentes de las clases populares, que para empezar, experimentan infancias muy diversas, rara vez se toman en consideración. Ellos son adolescentes y parece que esto lo dice todo. ¿Será? Las investigaciones de Aguiar y Ozella (2008) sugieren que la respuesta a esta pregunta debe ser un rotundo "no". Según los autores, muchos adolescentes de las clases más pobres de la sociedad, contradiciendo el credo de los manuales de psicología, no sufren tanto con los tradicionalmente mencionados conflictos familiares en la lucha para la diferenciación y la construcción de sí mismos o con las dudas acerca de la elección de carrera. A menudo, observan las autoras, sus dolores se manifiestan, especialmente, en su falta de perspectivas, ante el temor de quedar en el paro y, más que pensar en la elección de una profesión, la duda de si puede conseguir un trabajo (pp.190-191).

Es imprescindible romper con la naturalización del concepto de adolescente, enfocando en la actualidad como constitución social y histórica privilegiando la producción social en la constitución de la psique humana, fruto de la apropiación de las producciones culturales de la sociedad (Aguiar, Bock y Ozella, 2001). En fin, no se puede negar la relación del adolescente con los demás, con la colectividad, con la naturaleza donde está insertado. Hacer esto es negar la importancia de la relación dialéctica que se establece con estos factores que lo constituye como sujeto histórico y cultural.

1.4 - Profundizando cuestiones sobre la Educación Agrícola²

Creemos que es pertinente para la comprensión de la Educación Agrícola en Brasil, presentar una síntesis histórica acerca de su surgimiento y contextualizar las metas institucionales en las cuales fue estructurada. No vamos a describir en profundidad la educación industrial manufacturera, ya que este no es nuestro campo de investigación, a pesar de comprender que esta modalidad ocupa una posición hegemónica en detrimento de las otras modalidades de enseñanza profesional en Brasil, subvencionando incluso la conducción y la expansión de las políticas educativas brasileñas. El prejuicio contra el trabajo manual es algo de naturaleza histórica desde el período de la colonización del país, cuando la formación laboral era dirigida a los indios, africanos y esclavos. Cunha (2000b) señala que éstos, a su vez, serían los primeros habilitados como aprendices de oficios (herrereros, carpinteros, albañiles, etc.), pues el ejercicio de estos trabajos requería el desarrollo de la fuerza muscular, y se ejecuta muchas veces en ambientes precarios en términos de infraestructura y higiene. Es claro que para los sujetos que, dada su posición económica y social, podían elegir ejercer una profesión, el aprendizaje de estos oficios más duros no era su primera opción, dejando estas tareas a aquellos sujetos que no tenían posibilidad de elección, debido a su condición social de pobreza. Según Cunha (2000c) Brasil experimentó a comienzos del siglo XIX, un aumento en el sector manufacturero, sobre todo desde 1909 con la industrialización. Para él, las clases dominantes veían en la formación profesional una manera de poner remedio a los males sociales, es decir, "un poderoso instrumento para la solución de la cuestión social" (p. 94). En el estado de Río de Janeiro, el entonces Presidente del Estado, Nilo Peçanha resolvió, mediante el Decreto N° 787 del 11 de septiembre de 1906, crear cinco escuelas profesionales: "tres de carácter manufacturero situadas en Campos, Petrópolis y Niterói y dos para la Educación Agrícola - en Paraíba do Sul y Resende (Cunha, 2000c, pág. 94). Se observa aquí el incipiente movimiento de la

² La educación profesional agrícola tiene como rama la enseñanza agrícola, que se ocupa del desarrollo de competencias para la producción agropecuaria, sector de la economía responsable del 8,03 % del Producto Interno Bruto (PIB) brasileño (IBGE, 2002). Usualmente entendemos la enseñanza agrícola como el proceso educacional profesional para la producción agropecuaria, generalmente ofrecido a través de las escuelas/colegios agrícolas/agro técnicas, correspondientes a la educación profesional en los niveles básico y técnico. Recuperado en 05 de marzo de 2016 en <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/01/a10.htm>.

Educación Agrícola en Brasil, específicamente en el estado de Río de Janeiro. Mendonça (2008), por su parte, atribuye la expansión de la Educación Agrícola al comienzo de la Primera República como una manera de minimizar los impactos generados por la abolición de la esclavitud y en el marco de las nuevas relaciones de producción capitalistas que iban a llegar. Esta coyuntura permitió una alianza, incluso contradictoria entre el Estado y los grandes propietarios de tierras, con el fin de encontrar una solución a una posible "crisis" en la agricultura. A través del Decreto 7.566, del 23 de septiembre de 1909 se crearon en todas las capitales del Estado, a través del Ministerio de Agricultura - anteriormente denominado como el Ministerio de Agricultura, Industria y Comercio - las escuelas de aprendices y artesanos que tuvieron como vertiente la enseñanza específica, organizándose en tres niveles: elemental, medio y superior, promoviendo una política de Educación Agrícola. Se buscaba con esto reunir mano de obra para los grandes propietarios de tierras, frente a una posible desorganización de la producción debido al movimiento de "crisis", fruto del fin de la esclavitud.

Mendonça (1997), a su vez, señala:

Dicha representación respaldaría la organización de innumerables entidades patronales agrarias en el seno de la sociedad civil, encargadas de formular alternativas a la denominada "crisis", destacándose la Sociedad Paulista de agricultura (SPA) y la Sociedad Nacional de Agricultura (SNA). Mientras la primera representaba al núcleo dinámico de las plantaciones de café en el estado de São Paulo, la segunda agremiaba a los sectores agrarios del eje noreste/sureste/sur que, desde finales del siglo XIX encontraban graves obstáculos para la colocación de sus productos en el mercado internacional. Así, mientras los ricos agricultores paulistas veían en la intensa inmigración italiana subvencionada por el gobierno del estado la solución de la "crisis", los propietarios de la SNA apuntaban a la diversificación de la agricultura, fomentada desde la fundación del Ministerio de Agricultura (MA). La disputa entre estos segmentos agrarios hizo de la creación del Ministerio de Agricultura, en 1909, una de las más feroces competencias políticas hacia el interior de la clase dominante agraria del período, anhelando, todos ellos, erigirse en sus porta-vozes (p. 2).

Surge aquí que esta acción del entonces Presidente Nilo Peçanha permitió la construcción de una dualidad educativa en Brasil que persiste en el imaginario social hasta la actualidad cuando se piensa en la educación profesional, interesándonos aquí la enseñanza agrícola: una educación que permite al proletariado (entendido por la élite económica como los "desfavorecidos de la fortuna") el acceso a la educación

técnica para el trabajo a fin de convertirlos en ciudadanos útiles a la nación. La Educación Agrícola comenzó a ser legitimada en territorio brasileño, de cuerpo completo, por un discurso del Ministerio de Agricultura, que se propuso elevar al hombre del campo a la condición de un "trabajador nacional" mediante la aplicación de prácticas pedagógicas consistentes y calificadoras. El estado estuvo presente por medio de sus agentes, los cuales elaboraron diversos instrumentos de intervenciones considerando aspectos tomados como problemáticos en la sociedad. "Nada mejor para concretizar la acción del Ministerio en estos términos que el ejercicio de una pedagogía para el progreso del campo, simultáneamente a la invención del atraso en el que se encontraría el mundo rural en Brasil" (Lima, 1995, p. 108). Otra preocupación de las autoridades de la época era inhibir el éxodo rural. En la práctica, esto se realizó por medio de la efectiva creación de Patronatos Agrícolas (PAs) y Aprendizajes Agrícolas (AAs). Estos últimos a su vez, fueron dirigidos a jóvenes de 14 a 18 años, comprobadamente hijos de agricultores que habían tenido durante dos años un curso elemental que los calificaban por "el aprendizaje de métodos racionales de trato de tierra así como las nociones de higiene y la cría de animales, e instrucciones para el uso de máquinas e implementos agrícolas" (Mendonça, 2007, p. 3). Tuvo como característica la existencia del internado y seguían una estructura similar a la de una gran hacienda agrícola, porque tenía como objetivo la educación y la capacitación eminentemente destinadas al trabajo. Según Mendonça (2007):

Entre 1911 y 1930 el Ministerio mantuvo de 5 a 8 institutos de aprendizaje, repartidos en diferentes regiones del país, inscribiendo anualmente entre 150 y 250 jóvenes. Su mayor incidencia, sin embargo, fue en las regiones azucareras y productoras de algodón del norte y noreste, donde se encontraba el 50% de esos totales, en respuesta a la articulación entre los propietarios de la SNA y el Ministerio. A pesar de su pequeño número, la importancia de los institutos de aprendizaje residió en la divulgación de los principios de la "Educación Agrícola" como un instrumento del poder, material y simbólico, de los grupos dominantes agrarios sobre el trabajador rural, ya que, colocando al alcance del agricultor un saber presidido por la noción de "progreso", se naturalizaba la oposición entre una agricultura "moderna" y otra "arcaica", así como la subordinación de ésta a la primera, siendo ambas despojadas de su contenido de clase. Los institutos aprendizajes han mantenido sus internos en una inmovilidad propia a viveros de mano de obra, donde los agricultores de la vecindad reclutaban, en forma gratuita, a los trabajadores para tareas de temporada (p. 247).

Ya los Patronatos Agrícolas fundados en 1918, fruto de la coyuntura pos Primera Guerra Mundial, se habían diseñado con el objetivo de "sanear la sociedad" dirigiéndose a los "huérfanos y desvalidos de la suerte" (menores de 10 a 16 años) de tribunales o simplemente aquellos que fueron a vagar por las calles en mal estado" siendo contratados por los Jefes de Policía. Los discursos sobre la Educación Agrícola movilizan a diversos sectores de la vida social:

Conquistaba participantes y para la cual confluían diversos aspectos, delineando un rol temático que integraba las inversiones de las elites urbanas en la lucha por la hegemonía. Los patronatos agrícolas fueron insertados en este debate aunque en una posición subordinada: la educación de los pobres, quienes fueron capturados en las calles de las ciudades o estaban insertados en grupos familiares que huían de los ideales de la época. La educación inferior, con otros fines que los asignados a las escuelas, colegios y otras instituciones educativas (Oliveira, 2003, p. 58).

La existencia de estos establecimientos estaba vinculada a un período histórico en el que la preparación para el trabajo era una condición *sine qua non* para la moralización de la sociedad. Eran establecimientos rurales por necesidad y agrícolas por conveniencia, más que por vocación - puesto que el trabajo en el campo era tenido como el único medio para preservar la auto-subsistencia y el mantenimiento de los menores de 12 a 16 años (Mendonça, 2008, pág. 3). Tenían dos propósitos: el escolar, para la formación profesional y la educación para el trabajo; y el correccional, regenerando a través de la vida en el campo a los jóvenes a través de la vida reclusa y disciplinada, creadas como alternativas a las instituciones penitenciarias (donde se originó la mayor parte de esta población). Otra preocupación importante era establecer un equilibrio entre la población de las ciudades y la población de los campos. Los patronatos agrícolas orbitaban alrededor de la asistencia, la regeneración, la educación y la formación profesional, funcionando como espacios educativos donde la enseñanza era predominantemente con el fin de profesionalizar. Enseñaban oficios dirigidos a cursos de horticultura, jardinería, cuidado de animales y el cultivo de plantas industriales, que representan las respuestas del gobierno federal a las demandas de acción frente a los problemas sociales. La educación y el trabajo, estuvieron presentes en la propuesta de los patronatos, que fornecían a los menores la asistencia, la protección y la tutela moral demandada por la situación en la que estaban, aplicando incluso la inserción de los menores al régimen de internado.

Para medir el apoyo gubernamental en torno a la creación de patronatos, que adoptaba la fachada de un carácter educativo, pero que tenía como objetivo "higienización social" - entre 1918 y 1930, consideremos que la cantidad de PAs pasaría de 5 a 98 unidades, distribuidas por casi todos los Estados de la Federación (Mendonça, 2007, pág. 246).

La Educación Agrícola formaba parte de fuertes disputas ministeriales, porque la coyuntura del país así lo requería. La aparición de otros ministerios en 1931 - de Trabajo, Industria y Comercio (MTIC) y de Educación y Salud (MES), además del ya mencionado Ministerio de Agricultura, generó mayores conflictos por su gestión. El Ministerio de Educación se encargó de la enseñanza agrícola alfabetizadora a través de las escuelas primarias regulares y el Ministerio de Agricultura de la Educación Agrícola como "educación para el trabajo", hecho posible por las escuelas técnicas. Se llevaron a cabo varias reformas con el fin de exponer el funcionamiento y el direccionamiento de lo que se concebía por Educación Agrícola. Según Mendonça (2008):

Los antiguos Patronatos pasaron al ámbito del Ministerio de Justicia, originando el servicio de asistencia al menor (SAM), de carácter similar al existente en la Primera República. Los aprendizajes serían reclasificados según la nueva tipología que predijo - hasta la aprobación de la Ley orgánica de Educación Agrícola por el Ministerio de Educación en 1946 - tres tipos distintos de cursos: (a) la Educación Agrícola básica (con tres años de duración y destinada a formar capataces a partir de jóvenes de 14 años con primaria completa y preservando su carácter eminentemente pragmático, centrado en la preparación para el trabajo); (b) Educación Rural (con una duración de dos años y destinado a formar a los trabajadores rurales entre una población compuesta por niños desde los 12 años, que ya había recibido alguna "enseñanza primaria", también con énfasis en las clases prácticas; y, finalmente, (c) el curso de adaptación, este sí, una innovación en relación al período anterior, puesto para hacer frente no sólo a los niños, niñas y adolescentes, sino, sobre todo, a adultos "sin ninguna calificación profesional o diploma anterior". Precisamente por tal especificidad, los nuevos Cursos de Adaptación no tienen calendarios formales, organizándose en cualquier época del año y teniendo como principal característica su corta duración, calculando la matrícula "para llegar a todos, sin distinción de género o edad" (p. 4).

El Ministerio de Agricultura, que padeciera una reforma administrativa - porque los nuevos Ministerios le sustrajeron atribuciones - decidió la creación de la Superintendencia de Educación Agrícola (SEA) en 1938, que sería un componente

gestor de los asuntos de educación, y que en 1940, abarcaría la enseñanza de la medicina veterinaria (volviéndose SEAV). Mendonça (2006 a), señala que una de sus atribuciones era dirigir y supervisar la Educación Agrícola y Veterinaria en sus diferentes ramas y grados, con un cuidado especial para el ejercicio de la profesión de la agronomía, cuyos diplomas fueron otorgados por ella -y no por el Ministerio de Educación -registrados y reconocidos. Este duelo político tuvo estatus de ámbito nacional y se acentuó con la aproximación de las relaciones entre Brasil y los Estados Unidos en el campo de la Educación Rural, a través de acuerdos de "cooperación" firmados entre ambos países, tomando el Ministerio de Agricultura la iniciativa de la negociación, promoviendo cambios en su funcionalidad. Frigotto y Ciavatta (2003) afirman que "Los protagonistas de estas reformas serían los órganos regionales e internacionales vinculados a los mecanismos de mercado y representantes responsables, en última instancia, en asegurar la rentabilidad del capital, las grandes corporaciones, de las empresas transnacionales y de las naciones poderosas, donde aquellas tienen sus bases y matrices" (p. 96).

Frente a la inaugurada "Comisión Brasileña - Americana de Educación de las Poblaciones Rurales" (CBAR) – órgano a ser administrado por el Superintendente de Educación Agrícola del Ministerio de Agricultura - y después del final de la dictadura de la era Vargas, la Educación Agrícola de nivel medio tuvo su primera y eficaz reglamentación. El Ministerio de Educación aprobaría el Decreto no. 9.613 de agosto de 1946 creando la Ley orgánica de Educación Agrícola (LOA), en el que se prevé, en el ámbito de la educación (Agrícola básico, rural y los cursos de adaptación), la creación de instituciones de la nueva orden, donde la instrucción sería "estrictamente objetiva y los alumnos aprenderían haciendo". En 1947, cinco nuevas modalidades fueron incorporadas, sustituyendo a los tres anteriores ámbitos de la educación.

- 1) Escuelas de Iniciación Agrícola - destinadas a la educación primaria de 1º y 2º años del primer ciclo de la Educación Agrícola (correspondiente a la fase inicial del curso de primaria regular), donde deberían encuadrarse algunos antiguos aprendizajes;
- 2) Escuelas Agrícolas - responsables de la enseñanza de iniciación y el curso de Maestría Agrícola, abarcando los 3º y 4º años del primer ciclo (correspondiente a la fase final del curso de primaria regular) e incluyendo los antiguos aprendizajes en Pernambuco, Alagoas y Rio de Janeiro.
- 3) Escuelas Agrotécnicas – Responsables por los cursos técnicos y Pedagógicos de 2º ciclo de la Educación Agrícola (correspondiente a la educación secundaria regular), así como cursos de extensión y perfeccionamiento en que se transformarían los institutos de aprendizajes en Minas

Gerai, Paraíba y Rio Grande do Sul. 4) Cursos de perfeccionamiento, especialización y extensión - responsables de la enseñanza Técnica Agrícola y Veterinaria a través de cursos regulares, con la finalidad de preparar cuadros para carreras especializadas del Ministerio de Agricultura – y Cursos individuales - de extensión universitaria, organizada con el fin de centrarse en cuestiones temáticas de interés del MA 5) Centros de formación (CTs) - responsables por la formación de los trabajadores rurales, lo que les permite "el buen desempeño de la actividad agrícola", aunque algunos fueron destinados a preparar capataces y, muy raramente, maestros de Educación Rural (Mendonça, 2006a, p. 8).

La autora señala también el mantenimiento de la manutención simultánea entre el Ministerio de Educación y Agricultura sobre la Educación Agrícola. Según dice, la Educación Agrícola fue reeditada entre los años 1930 y 1960 pero, precisamente en 1950, adoptando otro carácter, porque estableció nuevas prácticas denominadas de "educación", pero que en verdad excedían su carácter educativo, convirtiéndose cada vez en un instrumento político a través de iniciativas de "asistencia técnica" con la difusión de clubes agrícolas y de ayuda comunitaria previstos por los propietarios rurales. En este nuevo registro, Mendonça (2006a) dice que " la Educación Agrícola se transforma en un instrumento de la negación de los conflictos sociales en el campo, consagrando la identidad subalterna del trabajador rural en relación a todos los demás trabajadores" (p. 111).

El documento final sobre la (re) significación de la Educación Agrícola (2009) señala que, desde 1942, los técnicos agrícolas eran formados en menor número en comparación con los alumnos regulares, técnicos, comerciales e industriales. Se evidencia la disociación curricular prevaleciendo un abismo conceptual entre el trabajo manual frente al trabajo intelectual, señalando que no tenían nada en común, donde uno "estaba destinado a "pensar" y el otro al ejercicio "físico". Después quince años de aplicación de la Ley orgánica de Educación Agrícola, entró en vigor la Ley n° 4.024, del 20 de diciembre de 1961, establece las Directrices y Bases de la educación nacional (LDB) estructurando la enseñanza en tres grados: primaria, secundaria y superior. Esto, a su vez, ha agrupado las escuelas de iniciación agrícola y las escuelas agrícolas en gimnasios - destinados a la expedición del certificado de Maestre Agrícola (cuatro series de 1° ciclo - educación superior) y las escuelas agrícolas que suministraban tres series de 2° ciclo - escolar, expidiendo el diploma de técnico en la agricultura. Con una mayor reforma ministerial, la Educación Agrícola subió a la gestión del Ministerio de Educación y Cultura a través del Decreto N° 200/67 y la

Superintendencia de Educación Agrícola y Veterinaria por el MEC en virtud del Decreto N° 60.731, de 19 de mayo de 1967, ahora denominada Junta de Educación Agraria (DEA). A mediados de 1960-1970 la agricultura en Brasil ha experimentado una transformación, principalmente con respecto a su organización productiva porque existía un entorno económico y político propicio para adoptar una producción agrícola orientada a la exportación de granos, así como a la importación de insumos que supliesen los intereses comerciales a nivel internacional. El proceso de industrialización de la agricultura, también llamado Revolución Verde, fue adoptado en muchos países periféricos, siendo exitoso en Brasil y promoviendo una verdadera revolución en el campo.

El cambio de la base técnica de la agricultura se sentó en un conjunto de innovaciones mecánicas, físico-químicas y biológicas, que tuvo por referencia los principios técnicos de la llamada "revolución verde", "que combina las innovaciones físico-química y mecánica con la creación de variedades vegetales altamente exigentes en riego y fertilización química (Delgado, 1985, citado en Mazzali, 2000, p. 20).

Como toda la "revolución", causó cambios significativos en el campo, diseñando la empleabilidad en la zona rural. Con numerosas innovaciones tecnológicas introducidas, hubo un aumento de la producción agrícola, pero agregada a la disminución de la oferta de oportunidad de empleo, culminó en un crecimiento económico de altos índices de exclusión. Con el objetivo de minimizar la repercusión de la llamada Revolución Verde, algunas políticas públicas fueron concebidas ante el ya creciente éxodo rural. La promulgación de la Ley 5.692/71 propuso plena articulación entre los grados de enseñanza intentando unir en términos de plan de estudios la enseñanza propedéutica a la de profesionalización técnica. El Decreto N° 72.434, del 9 de julio de 1973, crea la Coordinación Nacional de Educación Agrícola - COAGRI, con el objetivo principal de proporcionar asistencia técnica y financiera en establecimientos especializados en Educación Agropecuaria. El decreto, en su artículo 2°, garantiza la autonomía administrativa y financiera de la COAGRI, que permitió un alto crecimiento institucional porque podría reinvertir en su estructura permitiendo una revitalización de la enseñanza agropecuaria.

La Coordinación Nacional de Educación Agrícola ha ampliado y/o ha reformado sus edificios e instalaciones; las escuelas equipadas con laboratorios, salones, unidades educativas de

producción, canchas deportivas, bibliotecas y recursos; regularizó las tierras, en un total de 13.345 hectáreas; implementó servicios de orientación educativa y supervisión educativa; implementó y consolidó el sistema granja-escuela; consolidó las cooperativas escolares; ha estado ofreciendo cursos para habilitar a sus profesores, y promover las licitaciones públicas para la admisión de los servidores administrativos y técnicos, así como mejorar y reciclar a los directores, profesores, personal administrativo y técnico. (Brasil - MEC, 1994, p. 21).

La filosofía del sistema Granja-Escuela se situó en supuestos pedagógicos y económicos, cuyo principio de acción fue expresado en el lema: "aprender a hacer y hacer para aprender con conciencia".

La granja-escuela como se está desarrollando, está concebida como una metodología de enseñanza que busca la formación integral de los jóvenes, en la medida en que se desarrolla el conocimiento técnico y humanístico, familiarizándolo, al mismo tiempo, con las actividades que encontrará en el ejercicio profesional. En este sentido, la granja-escuela deberá funcionar como un laboratorio de práctica y de producción, con la finalidad didáctica de auto-mantenimiento del establecimiento, cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en el principio de "aprender a hacer y hacer para aprender". (Brasil, MEC-COAGRI, 1980, p. 10)

Esta modalidad de educación, a través de escuelas agrícolas fue muy alentadora en este período en términos de la capacitación del personal. El Decreto 83.935/79 ha pasado a denominar hasta entonces las Escuelas Agrícolas como Escuelas Agrotécnicas Federales (EAF), pasando a componer su nombre el "municipio", donde estaban ubicadas. La década de los 80 se caracterizó por una redemocratización, la globalización de la economía y, por supuesto, una lógica neoliberal preponderante (Peroni, 2010), según la cual se responsabilizó al Estado del gran pecado por la crisis mundial del capital. El sistema productivo también sufrió un cambio en términos de gestión y mantenimiento. En la red pública se evidencia un estancamiento, prevaleciendo la externalización de servicios, el pago de derechos de matrícula en instituciones públicas y un movimiento relativo de la privatización de la educación pública. En 1986 el Decreto N° 93.613 extinguió la COAGRI, dejando la enseñanza Agrotécnica de 2º grado directamente subordinada a la SESG (Secretaría de Educación de segundo grados).

Rodrigues (1999) señala que la extinción de esta Coordinación fue probablemente debido a las contrariedades de la comunidad, porque si tenía como estrategia conciliar la producción agropecuaria con una pedagogía propia que

atendiese tanto la formación profesional como la solución de los problemas del medio en el que se estaba insertado, lo que causó fue desafectos institucionales dentro del Ministério da Educação (MEC). La Educación Agrícola, siguiendo al autor, comenzó a configurarse en la peculiar situación previa a la reforma de 1971, es decir, "ser otra rama de formación profesional en la totalidad de los restantes y que, para sobrevivir, dependen de las articulaciones políticas emprendidas en el interior del Ministério da Educação (Rodrigues, 1999, p.178). A través de la ley 8.02/90, la enseñanza Agrotécnica pasó a ser subordinada a la SENETE (Secretaría Nacional de Educación Tecnológica) que "establece políticas, normas, directrices, así como la asistencia técnico-pedagógica a las instituciones que ofrecen la enseñanza tecnológica, en el ámbito de todos los sistemas de educación " (Brasil - MEC/SENETE, 1990, pág. 9). Posteriormente este departamento pasa a llamarse SEMTEC - Secretaría de Educación Media y Tecnológica. La Ley 9.394/96 de Directrices y Bases de Educación y el Decreto Federal n°. 2.208/97 ha sentado las bases para una reforma de la enseñanza profesional. Esta reforma fue establecida dentro de los ideales de un Estado mínimo, con ramificaciones impactantes en las escuelas federales de enseñanza profesional. El Decreto No. 2.208/97 cuya característica fundamental fue la desvinculación de la enseñanza secundaria y técnica, creó así las matrices curriculares y registros diferentes, permitiendo que la escuela media y técnica ocurran en distintas épocas, desencadenando una dualidad estructural de cara a satisfacer los intereses y las demandas de un mercado y un segmento privado, y negando el principio de la cosa pública. Esta ley ha transformado la oferta de cursos técnicos de nivel medio en gran escala, ofrecidos por instituciones privadas, catalogándola como un objeto de mercantilización pedagógica. Kuenzer (2001) señala que "[...] se configura como la gran categoría explicativa de la constitución de la enseñanza secundaria y la formación profesional en el Brasil, legitimando la existencia de dos caminos bien diferenciados de las funciones esenciales del mundo de la producción económica [...]"(p. 28). Para el autor se mantiene similar situación a la existente a principios de siglo, cuando la creación de cursos profesionales: educación para la burguesía y de la formación profesional para las personas. Iniciado el siglo XXI, parecía que las posibilidades de cambios, así como la revisión en la política de formación profesional estaban cada vez más distantes, previendo un total estancamiento. En 2003, el entonces nuevo gobierno declaró su compromiso para

promover cambios a fin de propiciar, junto a la sociedad brasileña, mejores condiciones de vida y de desarrollo.

En los anales del Seminario de 2003, llevado a cabo por la Secretaría de Educación Media y Tecnológica (SEMTEC/MEC), en su "Presentación", explica que es necesario una nueva planificación educativa para enfrentar las situaciones de vulnerabilidad a las que el país estaría sujeto, así como para reducir la pobreza de gran parte de la sociedad brasileña. Sobre esto, Azevedo, Shiroma & Coan (2012) reflejan que:

Se ha observado que la preocupación por los "desvalidos de la suerte" sigue vigente y que deberíamos ofrecerles una educación específica: la educación profesional y tecnológica. El documento no menciona el origen de las desigualdades sociales en el desarrollo del capitalismo, pero irradia cierto entendimiento de que las autarquías de la Red Federal de Educación Tecnológica deberían actuar para corregir esas distorsiones económicas, constituyendo así una clara falacia (Brasil, 2003). La responsabilidad de la Educación Profesional Tecnológica como la cura de males sociales es lo que lleva al gobierno de Lula calificándolo como una política pública y de los intereses del Estado. No obstante, este argumento no tiene en cuenta que esta misma condición también se compone de actores sociales que defienden el interés en el mantenimiento de un tipo de enseñanza apresurada y productor de efectivos renovables, con el fin de ocupar puestos de trabajo de baja remuneración porque, junto a la calificación, contradictoriamente, el modo de producción capitalista necesita producir un ejército de reserva (p. 31).

Lanza el nuevo decreto 5.154/04 y con él el formato de curso de carácter profesional, retomando un currículo de educación integrada entre formación media y profesional. Sobre esto, Azevedo (2011) revela el enmascarado de un discurso de política gubernamental barnizada por lo social:

En el caso de las "políticas educativas", es pertinente subrayar que estas son referidas a la viabilidad de individuos que dirigen a los excluidos con vistas a su inserción en el mercado laboral, como si a partir de esta acción fuera posible resolver el problema de las desigualdades sociales, en un pase de magia, y oscureciendo los contornos reales de una sociedad capitalista de sesgo economicista, con la escasez de empleo, la informalidad, la profundización de la segmentación y jerarquización de los trabajos. No obstante, es necesario dejar registrado que tales políticas, de carácter compensatorio, sí direccionan a una "inclusión simbólica", en el rostro de los socialmente oprimidos que son vistos por la sociedad como una incomodidad

social y a partir de allí surge el Estado de soluciones gestionando las políticas de educación (p. 183).

En 2007 fue instituido el Decreto N° 6.095, que a su vez estableció directrices para el proceso de integración de las instituciones federales de educación profesional y tecnológica, destinado a la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, en el ámbito de la Red Federal de Educación Tecnológica. El decreto también subraya en su artículo 3º que el proceso de reestructuración podría iniciarse con la "celebración de acuerdo" entre las instituciones federales, por medio de la "agrupación voluntaria" de las siguientes instituciones: Escuelas Agrotécnicas Federales (EAF), Escuelas Técnicas Vinculadas a Universidades Federales, Escuelas Técnicas federales (ETF) y Centros Federales de Enseñanza Tecnológica (CEFETs), ubicados en un mismo Estado (Brasil, 2007b). Como nuestro principal elemento de investigación gira alrededor de las Escuelas Agrotécnicas Federales - que hoy forman parte de la lista de "Institutos Federales" - vamos a profundizar nuestro debate, intentando limitar nuestro objeto de interés. Otranto (2010) en sus investigaciones sobre la constitución de la red federal profesional tecnológica, describe históricamente el proceso de creación y transformación de los modelos en los institutos. Señala que en el año 2008 antes de la creación de los IFET's³, la red federal tenía 36 Escuelas Agrotécnicas Federales (EAF), 33 Centros Federales de Enseñanza Tecnológica (CEFET's) con sus 58 Unidades de Educación Descentralizadas (UNED's), 32 Escuelas Técnicas Vinculadas a Universidades Federales, 1 Universidad Tecnológica Federal y 1 Escuela Técnica Federal (ETF). En el caso de Escuelas Agrotécnicas, reaccionaron con perplejidad hacia la propuesta del gobierno en hacerlos Institutos Federales. Según Otranto (2010):

Las Escuelas Agrotécnicas Federales (EAFs), cuando tomaron nota del Decreto No. 6.095/07, que presentó la propuesta para la creación de IFET's fueron sorprendidas. El mayor objetivo de cada una de ellas fue la transformación en CEFET, destinado a la ampliación de la autonomía y la ascensión a la categoría de institución de educación superior. La propuesta de agregación a otras instituciones para lograr ese mismo objetivo, fue vista con recelo y engendró, desde el principio, reacciones contrarias en la mayoría de ellas (p. 92).

³ Los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología son mencionados en algunas leyes como IFETs, hay documentos que utilizan el término IF's o simplemente Institutos Federales.

La autora también reserva los argumentos utilizados por los miembros de las Escuelas Agrotécnicas que expresan sus temores sobre la transformación de estas escuelas en Institutos Federales:

- a) al tiempo de creación de cada institución y su historia;
- b) la finalidad de la formación profesional;
- c) la necesidad de cualificación de jóvenes, adultos y trabajadores rurales. Temían la pérdida de identidad de las escuelas que siempre han tenido una formación profesional de nivel secundario como principal objetivo. Se puso de relieve, asimismo, el papel estratégico de las EAF's en el desarrollo rural en los diferentes estados de la federación, que se dedican a ofrecer la Educación Agrícola en un país con una extensa área territorial y vocación natural para la agricultura. En algunos Estados, la agricultura es la principal actividad productiva y la escuela ocupa un papel destacado en el desarrollo de la región, con una gran demanda por carácter de nivel medio, que exige la ampliación de los cursos, cuadro docente, el marco técnico, laboratorios, etc. (p. 92-93).

En 2007 el Consejo de las Escuelas Agrotécnicas Federales (CONEAF) presentó una propuesta al Ministerio de Educación, y exponiendo innumerables cuestionamientos presentados por los representantes de estas escuelas en cuanto a su transformación en institutos federales, con múltiples preocupaciones. Incluso ante el escenario afectado por los miembros de la CONEAF la SETEC (Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica) junto con el MEC lanzó la convocatoria pública nº 002/2007 estableciendo un plazo de 90 días para la adhesión a la condición del Instituto Federal.

Ante la posibilidad de quedarse en una situación de desventaja en el sistema federal de educación, y con la garantía explícita en la convocatoria pública MEC/SETEC 002/07, de que dos o más Escuelas Agrotécnicas Federal, situadas en la misma unidad de la Federación, podrían presentar propuesta conjunta, el temor de la sumisión a la CEFET fue minimizado, y las Escuelas Agrotécnicas Federales capitularon y se unieron a la propuesta del gobierno. Un año después de que el primer documento de CONEAF, todos, sin excepción, se integraron a los IFET's, transformándose en uno de sus campos (Otranto, 2010, p.95).

Como resultado, en el año 2008 se promulgó la Ley 11.892 del 29/12/2008 que creó, dentro del Ministerio de Educación (MEC), el modelo de institución de educación profesional y tecnológica. Así surgieron los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. En el documento "Institutos Federales - la Ley nº 1.892 del 29/12/2008

- comentarios y reflexiones" organizado por Caetana Juracy Resende Silva en 2009 presentando:

El enfoque de los Institutos Federales es la promoción de la justicia social, la equidad, el desarrollo sostenible con miras a la inclusión social, así como la búsqueda de soluciones técnicas y de la generación de nuevas tecnologías. Estas instituciones deben responder en forma ágil y eficiente, la creciente demanda de formación profesional, mediante la difusión del conocimiento científico y de apoyo a la producción local de arreglos productivos locales (p. 8).

Azevedo, Shiroma y Coan (2012) señalan que esta ley ha mantenido el sesgo ideológico de Educación Profesional y Tecnológica del MEC, reproduciendo la que ya era evidente en los Decretos nº 5.224/2004 y nº5.773/2006, es decir, manteniendo el EPT alineado a segmentos económicos y productivos, negando una educación tecnológica emancipadora (Azevedo, 2011, pp. 86-87). Pacheco y Rezende (2009, pág. 8), hacen hincapié en el concepto de "uso de inclusión/exclusión social, en un total banalización por uso repetido ad nauseum por empresarios y gobiernos en sustitución de los conceptos de opresión, dominación, explotación, subordinación entre muchos otros que se derivan del análisis crítico de la lucha de clases de la sociedad salarial como una simple modernización de la definición de los pobres, los necesitados, oprimidos" (Sposati, 2006, p. 5 citado en Azevedo, Shiroma y Coan, 2012, p. 34). Cuanto a la multiplicidad de acciones educativas que implican a los institutos, hay una pregunta en cuanto a su oferta de educación.

Los institutos federales son instituciones de enseñanza superior, básica y profesional, multicampus y pluricurriculares, especializada en la prestación de educación profesional y tecnológica en los diversos métodos de enseñanza, basados en la combinación de conocimientos técnicos y tecnología en sus prácticas pedagógicas, en virtud de la presente Ley. A los efectos de la incidencia de las disposiciones que regulan la adaptación, evaluación y supervisión de las instituciones y cursos de educación superior, Institutos Federales están asimilados a las universidades federales (Ley nº 11892/2008, Artículo 2º).

Estos establecimientos cubren diferentes niveles y métodos de enseñanza. Es importante darse cuenta que esta funcionalidad pluralizada de enseñanza no permite reconocer a los institutos como referencia, al menos en la proporcionalidad de la esfera de las antiguas Escuelas Agrotécnicas Federales, que ya había establecido una competencia, y que en un pasado reciente había profesionales reconocidos por

la calidad de la enseñanza alineados de la calidad de la educación técnica de nivel medio. De conformidad con la investigación de Doctorado de Azevedo (2011) dice que:

También es evidente que los profesores del Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) son conscientes de la reforma producida por el gobierno de Lula con respecto a las instituciones educativas tradicionales de la educación tecnológica por medio de la Ley n° 11.892/2008, lo que lleva a este "nuevo institucionalismo" a hacer un poco de todo y al mismo tiempo no se destaca en nada, en una despersonalización de la que ya ha sido o eran socialmente reconocidas (2011, p.344).

Azevedo, Shiroma y Coan, (2012) indican que:

Una vez más quedó manifiesto el retroceso del gobierno de Lula en el desarrollo de acciones con miras a superar el modelo de educación precaria, fragmentada, desde el punto de vista de la densidad de los conocimientos que incorpora y destinada a la base de la sociedad. Incluso intitulándose el "gobierno de los trabajadores", Lula se negó, tanto desde el punto de vista de la institucionalidad como el tipo de educación trabajada en el interior de las autarquías federales de educación tecnológica, a la superación de la oferta de una enseñanza de rotulada de calidad y polarizada (p. 33).

En este sentido, lo que se esperaba era ofrecer una educación de carácter instrumental, rediseñando estas escuelas, en particular las Escuelas Agrotécnicas Federales, cambiando el carácter histórico de la enseñanza instrumental, rediseñando su currículo, con el objetivo no sólo de la excelencia de la educación técnica, sino también de una educación emancipadora, crítica y liberadora. Lo que se señalaba, según los estudiosos, era un gobierno que se dijo de izquierdas, pero con un manejo conservador, así como una democracia limitada. Lo que se notaba, según estudiosos, era un gobierno que se dice izquierdista, pero con un gerenciamiento conservador, como una democracia restringida.

Es el fruto de una serie de disputas y, por lo tanto, es un documento híbrido, con contradicciones que, para expresar la lucha de los sectores progresistas involucrados, debe ser entendida en el marco de las disputas internas en la sociedad, en los estados, en las escuelas. Sabemos que la ley no es la realidad, sino la expresión de una correlación de fuerzas en el plano estructural y coyuntural de la sociedad. Podemos interpretar el decreto como una ganancia política y como un indicio de cambios por los que no quieren identificarse con el

status quo, o será apropiado para el conservadurismo, por los intereses definidos por el mercado (Frigoto; Ciavatta; 2006, p. 32),

Como se percibe históricamente, la reciente designación de "Instituto Federal" registra varias transformaciones, cambios, indefiniciones, ambigüedades e incertidumbres para las categorías de funcionarios del *campus* y estudiantes, ante las exigencias de la sociedad para la cualificación profesional. Además de esto, las configuraciones económicas interfieren directamente o indirectamente en la política de realización de estos establecimientos que promueven la oferta de la educación profesional brasileña. En abril de 2009 el Ministerio de Educación inició un Documento Final sobre "(Re) significación de la Educación Agrícola de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica", a fin de repensar el modelo predominantemente en las instituciones que operan en la Educación Agrícola. Para tal fin, fueron designados grupos de trabajo (denominados GT de la Educación Agrícola), que propusieron instigar, cuestionar y repensar la Educación Agrícola de la red federal en el año 2008, abarcando todas las regiones norte, sur, sureste, noreste y centro-oeste. El documento, por su parte, describe y sistematiza los debates en seminarios en todas las regiones del país, cuestionando el tema, destacando sus dificultades, los desafíos y las necesidades eminentes para la conducción de la Educación Agrícola convergente con el mundo globalizado.

Este seminario reunió tres ejes de trabajos temáticos que condujeron su funcionamiento: a) Democratización de la enseñanza; b) Currículum y Eixo; c) Desarrollo local y financiamiento; El documento también presenta una relación de 152 puntos distribuidos en sus tres ejes, organizando proposiciones y recomendaciones a los establecimientos agrícolas para que se puedan ajustar las nuevas configuraciones y exigencias actuales. Si bien no lo debatiremos en profundidad, creemos pertinente extraer de cada eje estas proposiciones, que se relacionan con nuestras investigaciones.

Eje 1 - Ítem 5. Encontrar maneras que prioricen la selección de los estudiantes hijos de agricultores familiares o vinculados a la producción o a los problemas agrícolas y consulta el MEC sobre el marco legal de esa priorización; Ítem 8. Ampliar el número de escuelas de internado masculino y femenino; Ítem 12. Establecer cuotas para los pueblos del campo.

Eje 2 - Ítem 56. Animar a los estudiantes a "aprender a aprender" y permitir la expansión de la capacidad de trabajar en grupos- Ítem 58. Promover la inclusión de componentes del currículo

contextualizado y estrategias de enseñanza que desarrollen iniciativas compatibles con el desarrollo de arreglos productivos locales; Ítem 68. Reorganizar los currículos en la perspectiva del técnico para actuar de manera más competente también en arreglos productivos de la agricultura familiar y en los movimientos sociales; 69. Reorganizar los currículos en la perspectiva del técnico para actuar de manera más competente también en arreglos productivos de la agricultura familiar y en los movimientos sociales; 69. Promover la participación y seguir con los movimientos sociales a través de la creación de programas de inserción de agricultores familiares, dando oportunidad a las etapas de experiencias en comunidades rurales; Ítem 76. Trabajar la agricultura familiar de acuerdo con las características y especificidades regionales rescatando conocimientos tradicionales con mejorías técnicas; Ítem 82. Adoptar prácticas pedagógicas que mejoran las actividades de auto-aprendizaje y que se aparten de la concepción de la educación bancaria; Ítem 87. Proporcionar la formación integral del estudiante.

Eje 3 - Ítem 148. Asegurar los recursos públicos para el mantenimiento de todas las actividades de la Educación Agrícola, incluyendo personal, equipamientos, infraestructura, asistencia al estudiante, costos, etc.; Ítem 151. Mantener y ampliar el internado gratis; Ítem 152. Ampliar los recursos financieros de la institución para la mejora de las instalaciones destinadas a la calidad de la actividad docente (Brasil, 2009, pp. 23-29).

En el eje 1 - "La democratización de la educación", señala la imperiosa necesidad de acoger en estas instituciones educativas un público predominantemente rural, estableciendo cuotas y criterios específicos para ellos, además de aumentar la oferta de vacantes de internado, subrayando el respeto al principio de igualdad, es decir, satisfacer los diferentes géneros, tanto femenino como masculino. En el eje 2, que abarca "Currículo" se percibe que existe un problema con un currículo más humanizado que oferte una formación integral del alumno, y que abarca también los arreglos de producción local, en particular la agricultura familiar. En el eje 3 sobre "Desarrollo local y financiación", subraya la necesidad de una mayor inversión financiera en la estructura física de estos establecimientos, contemplando todos los sectores a fin de que puedan alcanzar su funcionalidad en la calidad y la oferta de la educación. Se constató en este seminario que el dibujo de la enseñanza dominante en estas instituciones que ofertan esta modalidad de educación, todavía está moldeado por la metodología introducida por COAGRI en las décadas del 60 y del 70, que propugna la idea de orientar la práctica pedagógica del modelo de la granja-escuela, fundada en el principio de "aprender a hacer haciendo", direccionada a un sistema de producción agrícola basado en la gran producción. "La acción de las

instituciones mencionadas era favorable a los intereses económicos y financieros hegemónicos en escala internacional " (Brasil, MEC/SETEC, 2007, p.11).

Por último, nos arriesgamos a afirmar que fueron pocos los cambios efectivos en torno a las resoluciones propuestas en el seminario. Posteriormente a ese documento no tuvimos nada más producido (en términos oficiales), ni instrumentos fueron elaborados para la efectiva cobranza de lo que fue propuesto por el respectivo documento, lo que lamentamos ya que la tónica del documento es la búsqueda por una educación mejor dimensionada en su práctica. En este sentido, comprendemos que el trabajo educativo se constituye como una producción social y que, sólo a partir de lo que los profesores dominan, es decir, "los instrumentos de elaboración y sistematización" (Saviani, 2000, p. 91) es que es posible superar una perspectiva tecnicista, o sea, limitada la aprehensión del saber para su uso meramente mercadológico.

Las Escuelas Agrotécnicas (Institutos Federales ahora) aún están buscando su lugar (o viejo lugar) en el escenario de la educación brasileña. Incluso sobre estas escuelas, se debe decir que se insertan predominantemente en el medio rural. Diferentes de las antiguas Escuelas Técnicas vinculadas a las Universidades Federales, las Escuelas Técnicas Federales (ETF) y los Centros Federales de Educación Tecnológica (CEFETs), estas instituciones adoptan como característica peculiar la oferta del régimen de internado (léase también residencia, vivienda, alojamiento) se configurándose como un espacio destinado a absorber sujetos oriundos de otras localidades y provenientes de la zona rural en especial, que no tenían otra manera de permanecer en la escuela que no fuera a través de esta oferta de permanencia, motivo por el cual fueron creados conforme preconizan los documentos oficiales.

1.5 - El universo del internado como tecnología institucional

El tema del internado⁴ es algo tan relevante e inspirador que varios autores de la literatura nacional e internacional se ha centrado en el tema, buscando resolverlo,

⁴ Utilizaremos en esta investigación predominantemente el término internado, pero este espacio también puede ser denominado alojamiento, residencia estudiantil, morada, casa del estudiante, república del estudiante, entre otras. En cuanto a su población hay una predominancia de adolescentes. Existen algunos establecimientos que ofrecen vacantes sólo para el género masculino, otros sólo para mujeres y otros admiten a ambos géneros. El tipo de funcionamiento también varía de acuerdo con la decisión institucional. Algunos establecimientos ofertan el

mezclando aspectos de la realidad y la ficción con maestría. Junto a la riqueza de los discursos de la pasión y el odio, los narradores literarios presentan a menudo en primera persona, el mundo que conocían en plena adolescencia: el internado.

Las historias ganan mayor veracidad en la medida en que los relatos son cargados de sentimientos y emociones, confiriendo carácter de concreción al pulso de los acontecimientos. Vemos pasajes que nos hacen conocer la subjetividad bajo la perspectiva de aquellos que han vivido esta experiencia emblemática y nostálgica, revelada en este universo. Escritores como Pompeya (1991), Rêgo (2006), Vasconcelos (1980) y Musil citado por Benelli (2002), aportan una mirada sobre el internado mostrando que, como artistas de la palabra, esos escritores se centran en el tema, trazando en las figuras de los narradores y los personajes, historias que mezclan realidad, ficción y expresiones agradables cargadas de emociones, dándoles un carácter subjetivo de revelación en torno al internado. Literatura e internado se unieron en una relación tal que valores y sentimientos se presentan en expresiones poéticas que revelan el modo emblemático en toda la subjetividad que involucra a este espacio. "El tiempo de la adolescencia colegial es sin dudas una de las grandes dramas de la formación de la persona y eso atrae a los novelistas," observa Mário de Andrade en su ensayo de 1941 sobre El Ateneo (Morais, 2011).

Transponiendo el carácter romántico de las obras literarias⁵, lo que efectivamente había en el panorama social del pasado y que se ha extendido hasta

internado durante todo el año, otros funcionan sólo durante el período de escolaridad y, sin embargo, otros sólo durante los días de semana.

⁵Morais (2011) nos presenta sintéticamente el emblemático mundo del internado en la literatura. En " El Ateneo" de Raul Pompeia (1991), novela producida en el contexto de dos acontecimientos que impactaron al autor: la abolición de la esclavitud y la proclamación de la República, que marcaron para siempre la literatura brasileña. En este trabajo, Raul Pompeia retrata una auto-liberación por acto de confesar los acontecimientos vividos. Su historia indica sentimientos extremos de amor y odio en los que el narrador en primera persona, Sérgio, nos presenta el mundo que ha conocido a once años de edad: el internado. En varios pasajes del libro, expresa el odio a Aristarco, propietario y director del Ateneo; la gran pasión de Sergio por Ema, esposa de Aristarco; la rabia de Rebelo, primer protector de Sérgio; la admiración de Sérgio por Egbert; en fin, una narrativa con una penetrante argucia psicológica expresada en la frase "encontrarás el mundo, me dijo, mi padre, a la puerta del Ateneo. Coraje para la lucha". (Pompeia, 1991, p.13). En " El niño del ingenio", de José Lins do Rego (2006), la novela se apoya en la cultura brasileña, en la que el escenario es el ingenio de azúcar en el interior de Paraíba. La obra narrada también en primera persona, y el tiempo pasa cronológicamente, teniendo Carlinhos como narrador. Están presentes el Coronel Zé Paulino, todopoderoso señor del ingenio; la amable y bondadosa Tia Maria, segunda madre de Carlinhos; la Vieja Totonha, figura admirable y fabulosa; Antonio Silvino, el *cangaceiro* temido y respetado; Tio Juca, que representaba el papel de padre de Carlinhos; Lula de Holanda, señor del ingenio en decadencia; la Sinhazinha, odiada por su humor y por el rigor con que mandaba en la casa; y, finalmente, las negras, vestigio de la época de la esclavitud, destándose la negra Generosa, dueña de la cocina y la abuela Galdina, quien vivía en una cama. En la convivencia con todos estos personajes, Carlinhos experimenta las sensaciones de las relaciones sanas y constructivas y también aquellos que influyen en la construcción de una conducta considerada inadecuada para la moral y las normas sociales de la época. Es en este universo que, a su vez, experimenta precozmente sexualidad exacerbada, donde las primeras masturbaciones precoces eran inevitables y el sexo era tomado en su intensidad. Así, libertino y depravado, destinado a redimir a él las influencias del universo mundano, es enviado a

la contemporaneidad es el concepto de prácticas directamente relacionadas con una connotación negativa, vinculada al castigo y sanción, por donde los padres encaminaban sus niños rebeldes. Ariès (2006) revela las características del internado entre los siglos XV y XVIII. Según el autor, los estudiantes "jóvenes o viejos" eran abandonados a sí mismos:

Algunos, muy raros, vivían con sus padres. Otros vivían en régimen de pensiones, ya sea en la casa del maestro mismo, ya sea en el hogar de un padre o canónigo, según las condiciones establecidas por un contrato similar al contrato de aprendizaje. Estos últimos son los más vigilados, o al menos los más seguidos. Pertenece a un hogar, a la familia del clérigo, que les ha sido confiada, y en este caso se trata de una especie de compromiso entre la educación a través del aprendizaje, [...] y la educación escolar de tipo moderno. Esta era la única manera de internado conocida (Ariès, 2006, p.109).

El internado asume un papel de receptáculo y control total, siendo visto en el siglo XIX como un lugar ideal que ofrece disciplina y educación:

Los profesores tendieron a someter al estudiante a un control cada vez más estricto, en el que las familias, desde el final del siglo XVII, empezaron a ver cada vez más las mejores condiciones para una buena educación. Llegaron a aumentar los efectivos otrora excepcionales de los internos, y la institución ideal del siglo XIX sería el internado (Ariès, 2006, p.127).

un internado. En la obra "La jungla" de Ithamar de Abreu Vasconcelos (1980), libro, que es el fruto de ficción y memorias, el autor muestra el período en que vivió en un internado en la ciudad de Recife, en la década de los años 30, reuniendo recuerdos de colegas y amigos en hechos pintorescos, típicos de la convivencia juvenil. En la narrativa, vemos a Mário, con actitudes conservadoras y subordinado a los estudiantes ricos e importantes; al Dr. Rui da Silva Bastos, propietario del Liceo, reflejando la autoridad, la aristocracia y el dominio; al Dr. Jonas, con su protesta violenta y anti-clerical; a Clovis, preocupado por los problemas sociales; a Beja y Nino, adolescentes que reaccionan al sistema tiránico al que eran sometidos en el internado, a través de una actitud de fuga y sueño. En resumen, el libro revela una aguda comprensión de los sentimientos del universo del internado, recorriendo la psicología de la adolescencia. "Doindinho" de José Lins de Rêgo (1965) es una continuidad de "El niño del ingenio", relatando ahora el mundo del internado en Itabaiana, ciudad situada en el interior de la Paraíba. Carlos de Melo, figura central, expresa las experiencias de su nueva forma de vida. Están presentes en ese relato el Sr. Maciel, director y profesor del Instituto Nuestra Señora del Carmo; la figura de D. Emilia, esposa del Sr. Maciel, tenida como una mujer dulce y bondadosa. Sin embargo estas características desaparecían cuando ejercía su oficio de profesora; la profunda y leal amistad con Coruja; María Luisa, la figura del amor en la vida de Carlos de Melo; a pesar de su temprana madurez sexual, adquirida en su experiencia como el otrora niño del ingenio, aquel mundo le reservaba acontecimientos hasta entonces desconocidos, los cuales, a medida que se desarrollaban le proporcionaban, gradualmente, madurez psicológica. "El Joven Törless" Robert Musil citó en Benelli (2002) aporta un enfoque profundo sobre el contexto de violencia en el entorno del internado. Analizando esta novela, Benelli (2002, p.20) revela que "Esta es una novela ambientado en una sociedad extremadamente autoritaria, que narra el desarrollo de un adolescente en el contexto institucional de un internado, cuyos conflictos son tejidos en el seno de complejas relaciones institucionales". Están presentes las figuras de Reiting, despiadado tirano y Beineberg, que no causaba simpatía con su espíritu crítico, ambos amigos de Törless amigos; y Basini, bello, ingenuo e intrascendente. Törless vivía en un profundo conflicto en que todo se expresa como un endurecimiento en el alma; experimentaba una sólida voluntad que lo consumía, junto a la racionalidad de una confusión de pensamientos (p. 7-9).

Más tarde, en su obra, el mismo autor dice que "la escuela ha confinado a una infancia otrora libre en un régimen disciplinario cada vez más severo y que en los siglos XVIII y XIX se tradujo en total enclaustramiento del internado" (p.195).

Nuestro objetivo en esta investigación fue estudiar el régimen de internado y sus efectos en términos de producción de subjetividad. Creemos que la dialéctica, conceptualizada aquí como la forma de investigar las contradicciones de la realidad, nos puede ayudar a entender los elementos que tejen el modelo de internado. La experiencia nos enseña que todas las instituciones que se muestran socialmente presentan de inmediato una superficie (lo cual nos dimos cuenta inmediatamente) y otro aspecto mediato o latente (que sólo se va a percibir, si se percibe, por pocos). Para que nuestra interminable y laboriosa investigación de la realidad alrededor de un fenómeno avance (que en nuestro caso es revelada en el internado), necesitamos ir más allá de las apariencias, de los diseños, de los planes de trabajo, proyectos y normas impuestas en estos espacios. Necesitamos conocer la óptica que trasciende no sólo la superficie de lo inmediato, sino principalmente lo mediato. Konder (1987), en su libro sobre la dialéctica trae un interesante enfoque que explicitaremos aquí como una analogía para exponer lo que buscamos en nuestras investigaciones en torno al fenómeno del internado. Él dice que:

Marx estaba plenamente de acuerdo con la observación de Hegel de que el trabajo fue el resorte que impulsó el desarrollo humano, pero criticó el unilateralismo de la concepción hegeliana del trabajo, sosteniendo que Hegel dio demasiada importancia a trabajos físicos, materiales. "El único trabajo que Hegel sabe y reconoce" – observó Marx en 1844 – "es el trabajo abstracto del espíritu". Esta concepción abstracta de trabajo tomó Hegel para fijar su atención exclusivamente en la creatividad del trabajo, evitando el lado negativo de él, las deformaciones que fue presentado en su realización material, social. Por eso Hegel no fue capaz de examinar seriamente los problemas ligados a la alienación del trabajo en las sociedades divididas en clases sociales (especialmente en la sociedad capitalista) (p. 28).

Es decir, el fenómeno, cual sea, necesita ser analizado detenidamente en sus más diversos prismas a fin de saturar en sí mismo. El recorte señalado nos parece pertinente, porque el unilateralismo de la comprensión puede generar una casi "alienación conceptual", haciéndonos ciegos ante relevantes lecturas que la coyuntura contemporánea nos presenta. Fue ante las veredas presentadas por Friedrich Hegel (1770-1831) que Karl Marx (1818-1883) introdujo conceptos, miradas

y críticas, superando dialécticamente el sesgo parcial presentado por el primero. Y es esta lucha que proponemos aquí - entender cómo el régimen de internado se presenta en lo contemporáneo y cuáles son sus despliegues en términos de subjetividad. Sistematizando nuestro estudio sobre el régimen de internado en Educación Agrícola (orientada exclusivamente a las antiguas Escuelas Agrotécnicas Federales, actualmente llamadas Institutos Federales) vamos a presentar brevemente el contexto de la aparición de este espacio institucional y para cuál fin se destina.

1.5.1 - Historia del Régimen de Internado en el Brasil

Buscando la historia de los internados que sirvieron como instituciones educativas en el Brasil hasta la mitad del siglo pasado, nos dimos cuenta de que este conocimiento permanece aún disperso y fragmentado, pese a numerosos esfuerzos, individuales y colectivos, que vienen siendo realizados por investigadores distribuidos en diversas instituciones académicas del país. En un nuevo esfuerzo para producir algo sistemático, buscamos en la literatura y en las encuestas existentes con el fin de entender el tema y, por lo tanto, llegamos a nuestro campo de investigación, que es un internado de enseñanza agrícola. Siguiendo el curso más común, para definir la historia en períodos, tratamos de registrar el curso de las escuelas de internado en la historia de Brasil, y también buscamos transcurrir, aunque brevemente, el tema en su campo más amplio, es decir, en el mundo. El internado, en cuanto política de tecnología pedagógica tiene su origen en el convento-monasterio católico medieval (Benelli, 2009), habiendo sido utilizado inicialmente, según Foucault (1961/2003) en su obra "La historia de la Locura en la Clásica", como un espacio de exclusión y aislamiento reservado a los leprosos, desde el siglo XIV al XVII, buscando la erradicación de esta enfermedad, para ser utilizado como un espacio de segregación social y educación moral de los pobres, los desposeídos, los reclusos y los tontos. El nacimiento de la hospitalización en el siglo XVII se debe a la crisis económica que ha afectado a toda Europa, causando la disminución de salarios, el desempleo y la escasez de moneda, desencadenando el redimensionamiento de una ética en relación al trabajo y a la demanda de las instituciones policiales que impidiesen los ociosos "vagabundos" circular por la ciudad, para garantizar la protección contra los disturbios sociales y las revueltas. Por consiguiente, el internamiento de los pobres, los vagabundos, los reclusos y los necios, en toda Europa desde el siglo XVII, se

convierte en tema de la "policía", como "un conjunto de medidas para hacer que el trabajo sea a la vez posible y necesario para todos aquellos que no pueden vivir sin él" (Foucault, 2003, p. 63). Para Foucault (2003), el significado de la ética de trabajo en el contexto de las casas de internamiento tiene mucho más fuerza de acondicionamiento moral que el poder de hacer desaparecer la miseria, es decir, su eficacia se reconoce porque se basa en su trascendencia ética, convirtiéndose en un requisito de vínculo indisoluble entre la economía y la moral. "La internación es una creación institucional propia del siglo XVII [...] como medida económica y precaución social, ella tiene el valor de invención" (Foucault, 2003, p.78). En el intento de construcción historiográfica, el internado destinado a la función eclesiástica, según registros de Macedo (1920) y Leite (1993), sólo se produjo a finales del siglo XVII con la fundación del Seminario de Belém da Cachoeira, en el año de 1686, por el entonces padre Alexandre de Gusmão, administrado por este hasta el año 1700. A partir del concilio de Trento (1545-1563), que fue el 19° Concilio ecuménico, convocado por el Papa Pablo III para asegurar la unidad de la fe y la disciplina eclesiástica, se concibió un sentido similar para los términos seminario y colegio, a fin de que los laicos recibieran una educación análoga a aquellos individuos de formación eclesiástica (Santos, 2000). Hasta entonces, en el período colonial (1500-1808) se había mantenido una definición del seminario como lugar de destino para personas de formación eclesiástica y colegio para aquellos sujetos laicos en busca de escolarización (Leite, 1993).

La existencia de la red de instituciones educativas se caracterizó por su propósito de enseñanza y por el público al que estaba destinado, determinando así su modelo y estructura. Es importante notar que no fue, en absoluto, en el territorio nacional, un movimiento homogéneo y continuo.

Además de las escuelas primarias, secundarias y superiores, otras instituciones educativas se destacaron como ejemplo de instrumentos para la promoción de los ideales de civilización, entonces deseada por sectores de las elites políticas e intelectuales que han disputado por distintos diseños de construcción de la nación y de la formación del pueblo. Entre tales instituciones, asilos y internados para la infancia adquirieron enorme relevancia, en la medida en que se propusieron en distintas localidades del país, creados y difundidos por la iniciativa de varias agencias educativas (individuos, grupos religiosos y asociaciones de laicos, iglesias y autoridades públicas) (Schueler, 2009, pp. 1-2).

Frente a esta heterogeneidad de público, los establecimientos de enseñanza comenzaron a adoptar el ofrecimiento de internado con diferentes objetivos. En los siglos XIX y XX estaban dirigidos a atender al público de la alta sociedad, es decir, colegios para las elites políticas y culturales, y otros para sectores religiosos, infantiles, ancianos, personas sin hogar, abandonados, delincuentes, alcohólicos, adictos, estudiantes rurales, alienados, niños con necesidades especiales, etc., dirigidos a la formación de los docentes y desvalidos, como indica Rizzini (2009). Los internados para la formación de los niños pobres en el trabajo artesanal datan del siglo XVIII en Brasil, resultando, en general, las iniciativas de carácter religioso, como ocurrió en el caso de Casa Pia de Órfãos de São Joaquim, instalado en Salvador, en el año 1799.

Desde ese período hasta la mitad del Segundo reinado, la capacitación para el trabajo se daba fuera de los muros de las instituciones, como en los arsenales de guerra, talleres especiales y posiblemente en algunas fábricas. Desde 1860 en adelante, se tiende a crear obstáculos más eficaces para las fugas y para evitar la "contaminación" de los niños con los vicios de la ciudad, instalando los talleres intramuros. Tras el Acto Adicional de 1834, que ha asignado competencia a las asambleas provinciales para legislar sobre la instrucción pública, surgieron varias escuelas de internado de aprendices de artífices, bajo la responsabilidad de los gobiernos de las provincias. La mayoría de las instituciones recibieron el título de "hogar", un término que remitía más al entorno doméstico que correctamente a la idea de la profesionalización, que en ese período no se hizo dentro de la institución. Una encuesta de escuelas en régimen de internado profesional del siglo XIX, he registrado aproximadamente 30 instituciones, ubicadas en 16 provincias y en la corte, incluyendo algunas que asociaban la enseñanza artesanal a la agrícola (pp. 10-11).

Los internados escolares fueron instalados en Brasil, a través de los padres jesuitas, con influencia de los internados clásicos del siglo XIX, que eran los liceos y los colegios internos europeos en Francia. Con el apoyo del Estado, los jesuitas y otros religiosos fueron quienes introdujeron la educación en el país, siendo los franciscanos españoles quienes "constituyeron recogimientos que funcionaban en régimen de internado, como verdaderas escuelas que enseñaban, además de la doctrina, la labranza de la tierra y otros pequeños oficios" (Saviani, 2007, p. 40). La gestión del internado jesuita prevaleció en el período colonial, cuando en 1686 abrió un seminario con internado en Belém da Cachoeira, en el Recôncavo Baiano, donde los estudiantes serían instruidos en el curso de Humanidades, educándose a la

piEDAD cristiana. Fue el primer colegio interno en Brasil (Moura, 2000, p. 45). Nunes (2008) complementa que "allí sólo se enseñaba a leer, escribir, contar, gramática y humanidades"(p.7-8). El término internado también diferenciaba a los establecimientos que lo empleaban como régimen.

En el seminario, por ejemplo, el establecimiento educativo recibió sólo a los hijos de los propietarios del ingenio y de funcionarios del gobierno que estaban confinados en estos establecimientos como una manera de facilitar la adaptabilidad de estos jóvenes al espacio, porque fue una época marcada por las dificultades de transporte. Ya el recogimiento que también adoptaba este régimen fue asociado con la recepción de los mamelucos, huérfanos e hijos de los principales caciques de la tierra. Aquí, según Santos (2000), los responsables por este sistema fueron los jesuitas, haciendo de la Iglesia el principal representante de la sociedad civil y política de la época. El periodo imperial (1822-1889) estuvo marcado por el interés de los nobles, estando la educación limitada a quienes tenían dinero. En 1837 llegó el Colégio Pedro II (recibió varios nombres anteriores, como seminario de São Joaquim e Imperial de São Joaquim) que, según Dantas (2008) en su primer año de operación, contaba con 30 estudiantes en régimen de internado - de estos, sólo siete eran pobres y disfrutaban de la gratuidad. Confirmamos esto en las palabras de Azzi (1997), al decir que "una parte significativa de los estudiantes procedían de familias de vieja oligarquía de plantación y cosecha de caña de azúcar, de la nueva burguesía cafetera o incluso de familias de tradición crianza de ganado" (p.35). Estas instituciones eran, en su mayoría, católicas y trataban de ofrecer una formación cristiana a la futura clase dirigente del Brasil (Azzi, 1997, p.8). Durante los siglos XIX y XX, ya en el período republicano, el modelo de internado no era nuevo, pero se observaba una gran diferencia en el propósito de cada establecimiento con la internación. Rizzini (1995, p. 245) describe claramente la función de cada establecimiento, cuando dice que "en el asilo, los hijos de los pobres eran preparados para ocupar un papel secundario en la sociedad, mientras que en el colegio interno, el hijo del afortunado era preparado para ocupar puestos de trabajo de manera destacada en los aspectos político, económico y social". Es decir, está claro que los colegios fueron dirigidos a atender a la clase alta de la sociedad, es decir a los niños de las elites políticas y culturales. El internado escolar agrícola tomó forma con la aparición de los aprendizajes y patronatos agrícolas a los principios del siglo XX, regidos por el Ministerio de Agricultura. Alineado a una filosofía, existía para dos propósitos: la educación, frente

a la formación profesional y de educación para el trabajo; y el correccional, regenerando los jóvenes a través de la vida de reclusión y la disciplina en el campo. Instalados en las más diversas ciudades brasileñas, estos establecimientos tenían una ubicación específica en la zona rural y ofertaban asistencia (servicio médico y dental), protección (debido a la condición de vulnerabilidad y dependencia de la edad adulta) y la tutela moral exigida por el contexto en que se presentaban. Los modelos de Educación Agrícola se fueron transformando en el curso del siglo XX, a través de las configuraciones políticas y gestión de los ministerios. Sus nombres también sufrieron cambios transitando de aprendizajes agrícolas, patronatos, escuelas de iniciación agrícola, escuela agrícola, colegio agrícola y Escuelas Agrotécnicas Federales, siendo este último denominado Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología (establecido por la Ley nº 11.892/2008) aplicando una nueva dinámica institucional, pero sin cambiar la oferta de escuelas de internado de carácter agrícola dispersas a lo largo de Brasil. El documento "Directrices para el funcionamiento de las Escuelas Agrotécnicas⁶", producido en el año 1991 por el Ministerio de Educación lleva en su cuerpo las bases teóricas, las descripciones de funcionalidad, los objetivos y la estructura de estas escuelas, señalando las peculiaridades alrededor de los perfiles de las Escuelas Agrotécnicas, combinando la educación-trabajo-producción y destinadas, en particular, a la mejora de la calidad de la enseñanza tecnológica en el área agrícola.

La educación y el trabajo son inseparables y su incorporación en la pedagogía que se desarrolla actualmente en las escuelas es de fundamental importancia, sobre todo en la superación de la dicotomía entre la teoría y la práctica, el trabajo manual y el trabajo intelectual y entre aquellos que diseñan y aquellos que ejecutan. Por lo tanto, hay una preocupación en poner en práctica una educación que dignifique el trabajo, que estimule la cooperación que dará valor a la ayuda mutua y desarrolle el espíritu crítico, el análisis y la creatividad. Dada la procedencia de los alumnos, compete a la escuela encontrar medios para conciliar la tecnología moderna con los métodos tradicionales, alentando el regreso de los estudiantes a las comunidades de origen (p.9).

Más adelante el documento especifica el método pedagógico de la granja-escuela, que desde 1966 se ha aplicado en la educación profesional, adoptando como

⁶Recuperado en 24 de marzo de 2016 en <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002318.pdf>

premisa el "aprender a hacer y hacer para aprender." Rodrigues (1999), por su parte, define este modelo educativo como:

La metodología de la enseñanza agrícola se basa en el sistema Granja-Escuela, cuyo objetivo es proporcionar las condiciones para la eficacia de la enseñanza y el proceso de producción, así como la experiencia de la realidad social y económica de la comunidad rural. Así, el alumno participa en todo el proceso de producción, teniendo condiciones para combinar la teoría con la práctica [...] la particularidad de esta enseñanza: las escuelas, casi todas, están ubicadas en el interior (zona rural) de los municipios en que estén situados, lo que también puede ser clasificado como una singularidad. Los colegios Agrícolas/Escuelas Agrotécnicas, en tanto instituciones que se ocupan de la Educación Agrícola de nivel medio, tienen características específicas que las distinguen de una escuela de nivel medio convencional, en la medida en que las granjas se combinan con una escuela. Esta característica les exigen, además de la infraestructura convencional de una escuela, características como la ubicación en las zonas rurales - que tiene proximidades variables de los centros urbanos, locales o regionales, la necesidad de una estructura física más osada como alojamientos y refectorios, el uso de recursos humanos especializados en administración, contabilidad y cooperativismo, además de un asesoramiento jurídico que combina la jurisprudencia educacional, administrativa y personal (p. 143).

El documento presenta la funcionalidad del método y los tres componentes estructurales de la granja-escuela, siendo:

El monitoreo (ejercido por los estudiantes durante la tercera serie, junto a las unidades educativas de la producción y la cooperativa escolar); el turno de los fines de semana (compuesto por profesores rotatorios y por grupos de alumnos provenientes de las tres series. El número de estudiantes comprometidos podía variar en función de las necesidades de la escuela y sus proyectos) y por último, la rotación de vacaciones (necesario en los períodos de receso escolar, permite a los estudiantes medios para vivenciar otras etapas de los proyectos en curso, para la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas, así como dar continuidad al mantenimiento de proyectos agropecuarios. La práctica pedagógica de la rotación de vacaciones será realizada por los alumnos de los grados 1º y 2º, según las necesidades de cada centro escolar) (p.11).

Así, el internado era crucial para la consecución de los objetivos implementados por el sistema de granja-escuela, porque en el caso de una granja, el estudiante necesita habitar en la escuela para que puedan ejecutar sus actividades agrícolas, cumpliendo así el método pedagógico implementado. En 1994 el Ministerio

de Educación elaboró un documento titulado "El internado en las Escuelas Agrotécnicas Federales"⁷ que expresa la necesidad de divulgar las recomendaciones y sugerencias relativas a la enseñanza tecnológica, específicamente a los internados que tradicionalmente se ha integrado en el sistema de granja-escuela, destinadas a la formación de recursos humanos para el sector primario de la economía.

Teniendo como tema central los internados, expone un diagnóstico actual fruto de un informe extraído de las reuniones regionales en el sur, sudeste, centro oeste, norte y noreste del país. Presenta la situación actual y las perspectivas del internado, ratificando a qué público estaba destinado y la importancia de su existencia.

Sobre el régimen de internado señala:

Hay unanimidad en que el régimen de internado brinda la oportunidad a los jóvenes del medio rural y los necesitados de municipios distantes, ofreciéndoles mejores condiciones para el aprendizaje y constituye un apoyo indispensable para su perfeccionamiento profesional (Brasil, 1994b, p.10).

Y, sin embargo, acerca de la filosofía del sistema de la granja-escuela:

Este sistema se compone de Unidades Educativas de Producción (UEP) que comprenden la creación de animales de pequeño, mediano y gran porte, y de cultivos temporales y perennes diversificadas con la estacionalidad. En las UEP los estudiantes desarrollan, en el curso del año, Proyectos Agrícolas Orientados (PAO) que contribuyen eficazmente a su formación práctica (Brasil, 1994b, p.8).

Señalaban que la producción proveniente del desarrollo de los PAO en las UEP eran destinada principalmente a los refectorios de los estudiantes, dejando el excedente disponible para ser comercializado en la Cooperativa-Escuela. Posteriormente, el documento aporta una inquietud planteada en el informe de las regiones norte y centro-oeste acerca del elevado costo generado por el sistema de internado, debiendo ser reconsiderada, con la debida cautela, la amplitud de la concepción del internado, pero sin perjuicio de la filosofía de la educación relacionada con el sistema de granja- escuela, las UEP y los POA. Se delegaba a cada escuela el mejoramiento de la calidad de vida de los alumnos en régimen de internado, para

⁷ Recuperado en 20 de marzo de 2016 en <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002070.pdf>.

que cada una de ellas se adecuasen a sus peculiaridades alineadas a las alternativas que les son propias. Existe una preocupación generalizada en los informes de las reuniones regionales sobre la actual concepción del internado.

En primer lugar, aparece la importancia dada a las escuelas por el hecho de contar con una rica reserva de mano de obra para complementar el número de sus funcionarios responsables de tareas que, en realidad, no presentan interés específico para la formación y la cualificación profesional de los estudiantes. Frente a las dificultades presupuestarias para mantener un marco de funcionarios apropiados para el funcionamiento de la escuela, se corre el riesgo de distorsionar la misión básica del proceso de enseñanza-aprendizaje inherente a la escuela, con el uso indiscriminado de los estudiantes internos como mano de obra barata para las tareas rutinarias de mantenimiento del "*campus*".

En segundo lugar, refleja también una posición de adaptación de las escuelas frente a una situación que se presentó a lo largo del tiempo, lo que les lleva a acción dual, teniendo en cuenta no sólo su misión fundamental de la formación y cualificación de los recursos humanos, además de cierta misión asistencialista, de carácter paternalista, cuyo origen se remonta a los comienzos de la educación técnica en nuestro país (Brasil, 1994b, p.12).

Con estas preocupaciones, el documento lanza como propuesta repensar la asignación de vacantes en número compatible con la programación específica de la escuela y no se debería ampliar el régimen de internado para todos los alumnos de forma indiscriminada, estableciendo criterios claros que hacen hincapié en el cuidado de "jóvenes del medio rural y los necesitados de municipios distantes".

Otro señalamiento que surge de la síntesis del informe son algunas dificultades en el "desarrollo social y afectivo de los alumnos en régimen de internado", asociadas a las condiciones de infraestructura y a los efectos negativos de la ausencia de la familia. Señala que "la experiencia ha demostrado que el factor de hacinamiento (en los alojamientos del internado) promueve la indisciplina y la propagación de enfermedades infecciosas causadas por el uso colectivo y por la dificultad de higienización de los locales" (Brasil, 1994b, p.14). Ante esta situación, el documento refuerza la necesidad de reflexionar sobre la cuestión del internado en las Escuelas Agrotécnicas Federales, trayendo los siguientes aspectos:

- Refuerza la necesidad de la filosofía del sistema granja-escuela en relación con el régimen de internado, tratando de revertir la mirada conceptual adoptada por el antiguo régimen de

internado como a su proceso histórico asociado con la connotación negativa de los antiguos patronatos agrícolas, en vista del cambio de clientela y de sus objetivos de atención;

- La existencia del internado debe ser concretamente asociada a las necesidades de integración curricular, teniendo el sistema granja-escuela como guía, pues requiere de los estudiantes la necesidad de los turnos en los fines de semana y rotación, tanto en el periodo lectivo como en los periodos de vacaciones, dado el desarrollo de actividades complementarias, que requieren la permanencia de los alumnos en régimen de internado, nombrado como residencia pedagógica;

- Subraya que el internado debe enfocarse como un régimen de carácter pedagógico y no como un simple arrendamiento, destinado únicamente a la provisión de alojamiento y comida a los educandos;

- El modelo de la escuela que funciona integralmente no debería obligar a proporcionar alojamiento y comidas para todos sus estudiantes, sino sólo aquellos que son económicamente desfavorecidos y que no tienen otra alternativa para la prosecución de sus estudios, que no sea el régimen de internado;

- Indican que el ideal es la desactivación gradual del internado de tipo "empleadores agrícolas", yendo a la escuela para mantener un equilibrio en línea entre los alumnos externos y semi-internos y estudiantes internos, no debiendo estos últimos desarrollar las tareas rutinarias que no tiene nada que ver con las prácticas agrícolas de sello pedagógico;

- Las instalaciones existentes de las escuelas deberían acoger a los alumnos en régimen de internado en un orden del 30% del total de los estudiantes. De éstos, la tercera parte se destinaría a los estudiantes pobres y de los dos tercios de los internos en régimen de residencia pedagógica temporal ligados a sus proyectos en las Unidades Educativas de Producción en relación con el sistema de granja-escuela.

- Creación de apartamentos destinados a albergar de 4 a 8 estudiantes, debiendo atender a la vivienda y sus estudios, en sustitución de los alojamientos colectivos y sus desventajas;

- Buscar otras maneras de servir al público carente que no han sido cubiertos en un régimen de internado, accionando mecanismos junto a la prefectura, diferentes empresas, cooperativas, clubes de servicios y otras instituciones, buscando atenderlos fuera de la escuela, creando condiciones adecuadas de conservación para su desarrollo e integración social sin los contratiempos de alojamiento colectivo;

- Con esta liberación de espacios antes destinado al alojamiento de los estudiantes de carácter permanente, se crean condiciones de intercambio de profesores y estudiantes, destinados estos espacios de alojamiento temporal a satisfacer otras exigencias de carácter cultural, deportivo y la promoción de otros cursos, proyectos y etapas de corta duración, pudiendo los sujetos acomodarse en estos espacios temporalmente.

- En términos de operacionalización del mecanismo de internado en el sistema granja-escuela, el sistema debe alentar el régimen de internado y externado en conformidad con la realidad de cada escuela.

- la atención a los estudiantes pobres en forma de internado debe ser cuidadosamente sustituida por otras modalidades de apoyo, que busquen alcanzar la integración social y la satisfacción de las necesidades psicológicas de los estudiantes; (pp.21-23).

Más allá de la década de los 90, otros documentos, ya en el siglo XXI fueron elaborados con el propósito de remodelar la funcionalidad de estos espacios, así como la anterior propuesta, sin embargo, adoptando otra meta: la expansión de las vacantes de internado y ya no su gradual extinción.

El documento "Contribución a la construcción de políticas para la enseñanza Agrícola de la Red Federal" (2007), adjunto al titulado "(Re) significación de la educación agrícola en Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica" (2009)⁸ trató de subvencionar la construcción de nuevas estrategias de enseñanza, repensar el modelo alrededor de la educación agrícola a fin de atender a las transformaciones de la sociedad y de los procesos productivos en vigor. Trajeron una vez más la tónica del "internado agrícola", destacando su conceptualización, función y a qué público se destinaba. El documento indica que el internado cumple una función social, enfatizando el origen de los estudiantes, quienes en su mayoría, son hijos de pequeños y medianos agricultores, siendo titulares de un conocimiento acumulado fruto de su origen rural, de ahí la necesidad de permanecer en estos espacios. Ya en la segunda, una vez más destacó la importancia de la existencia del internado para el éxito de este modelo de educación:

Garantizar el acceso y permanencia, independientemente de su color, raza, condición económica y género; garantizar la asistencia del estudiante (vivienda y alimentación), a los estudiantes del medio rural, como función social incluyente, en particular los de las pequeñas propiedades, con lo que la dificultad de acceso a la escuela es mayor (Brasil, MEC-SETEC, 2009, p.23).

Además señala explícitamente por qué la existencia de internados en escuelas agrotécnicas en todo Brasil:

⁸Recuperado en 20 de marzo de 2016 en http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6470-brasiliafinal-legal&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192.

[...] se resalta el origen social de los alumnos de las escuelas agrotécnicas, en su mayoría, hijos de pequeños y medianos agricultores, por lo tanto, los titulares de los conocimientos acumulados en las familias de origen y las experiencias en el mundo rural. Debido al predominio de estas características en su demanda, las escuelas agrícolas tienen como particularidad la impartición de internado para una gran parte de sus estudiantes. El internado, por lo tanto, cumple su función social. Es útil recalcar que inicialmente estaba destinado sólo para los varones ((Brasil, 2009, p.18).

De esta manera, se percibe que la existencia de un régimen de internado refleja un discurso político de inclusión de sujetos de derechos que, delante de su carácter asistencial, facilitan su permanencia en la escuela. Análogamente pensemos que los documentos de los años 1994 y 2000 disponen de planes separados para estos establecimientos federales agrícolas en régimen de internado. En el primero es notoria su intención con respecto a la gradual reducción de las vacantes de internado, siendo sugeridas políticas alternativas que mantuviesen los estudiantes menos favorecidos económicamente en la escuela. Ya en los documentos del siglo XXI, hay un estímulo para el aumento de la oferta. Sin embargo, nos atrevemos a sugerir que por detrás de estas oscilaciones de propuestas había un fuerte interés político, ratificando el recorte de Schunemann (2008) quien afirma que "la defensa del Colegio interno como un modelo de educación parece estar más eficazmente vinculado a los intereses de la conservación de una ideología educativa" (p.8). En este sentido, si los investigadores analizan al sujeto en la esfera de la demografía o de la patología, deberán considerar que el sujeto también está inserto en un campo político (Foucault, 2009), es decir, las relaciones de poder que lo alcanzan y lo dominan. "[...] el cuerpo sólo se vuelve en fuerza útil si es al mismo tiempo cuerpo productivo y cuerpo sumiso "(Foucault, 2009, p.29). Por otra parte, es importante comprender todo el marco histórico, dado que las situaciones económicas, sociales y políticas están necesariamente vinculadas al modo de producción capitalista y, en ese sentido, el cuerpo de cada hombre y mujer es alcanzado por él. Por último, aquel que no se engreda en el perfil de la obediencia y de la producción es castigado o excluido por el sistema.

1.5.2 - El internado en sus múltiples miradas

Es evidente que las investigaciones en torno a las escuelas con internado abarcan una maraña de complejas cuestiones fruto de las diferentes perspectivas de los investigadores y de los prejuicios que adopten en sus investigaciones. La mayoría de las investigaciones que abarcan el internado en los establecimientos federales apunta a la urgente necesidad de continuar los estudios sobre el tema, tratando de profundizar los debates bajo una perspectiva crítica, ética y reflexiva, que comprenda no sólo las relaciones dialécticas presentes, sino también los fenómenos impuestos en estos espacios.

Hemos identificado que el comienzo del siglo XXI fue el precursor para que varios trabajos en torno a los internados agrícolas fuesen producidos, cubriendo una amplia gama de cuestiones relacionadas con aquel. Tratando de sumergirnos en esta comprensión holística alrededor de sus múltiples perspectivas, tendremos brevemente algunos estudios académicos seleccionados (Soares, 2007; Conceição, 2007; Barroso, 2008; Zilio, 2009; Felipe, 2011; Piva, 2011; Morais, 2011; Salvador, 2011; Espit, 2012; Vendrulosco, 2013) alrededor de estos establecimientos federales con internado presentando, en concreto, sus objetivos de investigación.

Soares (2007) analiza una red de poderes molecular que se expande dentro de estos establecimientos, visualizada en minucias institucionales como la arquitectura escolar, el espacio escolar, los horarios rígidos y los conductores del proceso. Todas estas variables favorecen el disciplinamiento de la escuela con la inducción de nuevas maneras de pensar y moralmente sujetar el individuo operante de la sociedad y con esto convertir a los "socialmente desfavorecidos" en una mano de obra disciplinada y capaz para el trabajo agrícola. Conceição (2007), por su parte, analiza casos como: el perfil de los sujetos que se ingresan a estas instituciones; las condiciones para el mantenimiento de los mismos; y la calidad de las relaciones cotidianas que se establecen en este internado-escuela.

La pobreza y la procedencia del interior de la mayoría de los internos fueron factores que facilitaron la adaptación a la rutina de tareas prácticas en los núcleos agropecuarios y la conformación de los rigores de la disciplina del internado. Estaban acostumbrados a trabajar, pues ayudaban a la familia en la ejecución de las tareas agrícolas. Procedían de familias rurales pobres cuyas condiciones de supervivencia y oportunidades para estudiar en lugares donde habitaban eran difíciles o muchas veces no existían (p.87).

El estudio de Piva (2011) analizó si las prácticas de asistencia al estudiante han cambiado con el tiempo y si son consistentes con la actual expansión de la enseñanza profesional. Morais (2011), a su vez, señala cuestiones de adaptabilidad de los estudiantes en ese régimen y la necesidad urgente de la existencia y mantenimiento de internados en esos establecimientos de enseñanza agrícola, ya que cuentan con un público de nivel socioeconómico bajo, proveniente de ciudades distantes y zonas rurales. Así como Piva (2011), Morais (2011) también señala que el internado es un elemento esencial para estos jóvenes a fin de que ellos puedan estudiar a tiempo completo con el fin de obtener una capacitación técnica y propedéutica. De esta manera, Morais (2011) señala que estas escuelas federales agrícolas cumplen su función social de la inclusión de las clases menos favorecidas, además de favorecer los estudios a muchas familias pobres en las áreas circundantes que ven en este régimen, un gran atractivo para la instrucción profesional de sus hijos.

Los estudios de Barroso (2008) adoptan como línea de investigación la trayectoria escolar de los alumnos del internado, analizando la participación de la familia en el proceso de adaptación, así como su rendimiento académico. Felipe (2011), por su parte, también analiza la relación entre el régimen de internado y el rendimiento académico, discutiendo si el sistema de permanencia en la escuela interfiere en la adhesión y en el compromiso académico del joven estudiante, describiendo cómo las relaciones que se dan en el internado promueven el aprendizaje. Salvador (2011) se funda en la vida académica de los alumnos internos, en sus trayectorias en este tipo de régimen y en el grado de injerencia de este sistema en su vida personal y académica. Por su parte, Zilio (2009) retrata la relación de las familias de los alumnos en régimen de internado, junto a la escuela, tratando de dilucidar los factores que alejan a estas familias de la escuela y qué estrategias pueden ser pensadas para facilitar esta aproximación y para correlacionar las características institucionales y familiares que interactúan en la producción de la calidad de la enseñanza y de la excelencia escolar. Espit (2012) pretende dar voz a los profesores en sus investigaciones, tratando de identificar los valores que están presentes en sus prácticas educativas de maestros, en el entorno escolar y en los alumnos, y analizar si estos valores son coherentes con la legislación educativa en vigor y con los documentos de la escuela. La búsqueda de Vendrulosco (2013) investiga cuál es la concepción que los estudiantes adoptan en su dinámica en el internado, así como las relaciones que se establecen en este espacio. Encuentra que

los estudiantes sienten la imperiosa necesidad de ser reconocidos como estudiantes internos para que sean pensadas propuestas pedagógicas propias para ellos, convergiendo así con la realidad de un internado.

En la comparación de autores como Foucault (2010), Goffman (1987) y Benelli (2002; 2003; 2004 y 2015), que exploran el régimen de internado de una manera más profunda, buscamos presentar sus consideraciones a partir de sus respectivas producciones, pues ellas nos aportan matices relevantes que nos puede ayudar a entender este escenario en la actualidad.

Benelli (2015) presenta en sus estudios el proceso de internación, ya sea en un hospital general, un psiquiátrico, una prisión o colegios internos, o en un convento o seminario, impregnado de matices que aparentemente no serían visible, pero que existen, debiendo estos ámbitos ser tratados como "instituciones totalitarias y disciplinarias productoras de efectos predominantemente subalternizadores, alienantes y resignadores en los internados" (p.231).

El autor muestra, a través de sus investigaciones, que las instituciones contemporáneas con internado adoptan numerosos aspectos comunes a las entidades referenciadas por Goffman y Foucault en la época clásica.

Considerando la permanencia temporal de esas instituciones, sin duda anticuadas, creemos que Goffman (1987) y Foucault (1996) son dos marcos de referencia estratégicos fundamentales para el estudio y la comprensión de las mismas (Benelli, 2004). Además tienden a funcionar de un modo clásico [...], permaneciendo ajenas a la sofisticación tecnológica o, en muchos casos, incorporan novedades de la informática sin grandes transformaciones estructurales. Ese instrumental teórico permite incluso una intervención crítica profesional en estas instituciones, lo que nos permite un posicionamiento ético congruente con la lógica de la producción de subjetividad, singularizada para abordar las lagunas disponibles en la coyuntura actual (Benelli, 2015, p.9).

Sobre la base de elementos de Foucault (2010) y de Goffman (1987), Benelli (2015) hace referencias estratégicas para lograr esta comprensión, analizando la producción de subjetividad que se inserta en este contexto de instituciones totales. Acerca de la dinámica y el funcionamiento de las instituciones totales en sus estudios, el autor considera la producción de la subjetividad de los sujetos internos, destacando entre ellos, que el colegio interno "sigue siendo utilizado como agencia productora de subjetividad, modelándola de acuerdo con el contexto institucional para promover

relaciones peculiares entre dirigentes y internados en el conjunto de prácticas institucionales" (Benelli, 2002, p. 19). El autor afirma también que "la producción de subjetividad se refiere básicamente al plano microfísico y micropolítico de las relaciones instituyentes y instituidas de la formación en el contexto del internado escolar" (2003, p. 137). En relación a Goffman, el autor sostiene:

Goffman (1987) afirma que un estudio profundo del funcionamiento institucional y de los diversos fenómenos que se producen en ese espacio social específico puede brindar valiosos indicios en cuanto a los procedimientos utilizados en la formación de las personas. Sería posible entender cómo se produce la subjetividad de aquellos que la componen, tanto de los internados como los dirigentes (Benelli, 2015, p.8).

Es importante la comprensión en torno a la subjetividad instituida en estos espacios de internamiento, ya que estos establecimientos fueron instituidos en una época en la cual la práctica de la coerción física era parte del marco institucional, donde se pretendía responder a una específica dinámica de funcionamiento y regulación de esos espacios. Por lo tanto, permitir una perspectiva crítica y reflexiva en torno a tales prácticas, nos permite ampliar nuestra comprensión, para saber si realmente están siendo reproducidas en la actualidad y si son extensivas a la lógica del internado vigente.

Foucault (2010) en su obra "Vigilar y castigar" retrata los mecanismos que se han adoptado en el transcurso del tiempo teniendo como objetivo a los sujetos. Nos permite comprender los orígenes y las intenciones de la utilización de dispositivos disciplinarios en la sociedad, así como en el establecimiento educativo, la configuración de las relaciones de poder que promueven la jerarquía y la estratificación de los individuos. Además, señala que la educación moderna es generadora de acciones de vigilancia, porque al analizar la relación de poder en una sociedad disciplinaria son revelados elementos intrínsecos consistentes en esta relación, señalando las manipulaciones conscientes en favor de un deseo dominante. También dice que el poder disciplinario tiene como función mayor el "adiestramiento", tanto del cuerpo como de la mente. Foucault (2009) dice que "adiestra las multitudes confusas, móviles, inútiles células separadas, autonomías orgánicas, identidades y continuidades genéticas, segmentos combinatorios. La disciplina "fabrica" a los

individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos al mismo tiempo como objetos y como instrumentos de su ejercicio" (p.164).

Asociar los conceptos de Foucault a las situaciones que rodean la cotidianeidad escolar nos permite analizar en profundidad cómo la normatización se amolda en este espacio en una explícita red de relaciones que caracterizan el cuerpo social, revelándose en la sociedad. Esta lógica puede ser comprendida cuando el autor resalta el descubrimiento del cuerpo como objeto del poder en la época clásica. Afirma que "encontraríamos fácilmente signos de esa gran atención dedicada al cuerpo – al cuerpo que administra, se moldea, se entrena, que obedece, responde, se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican" (Foucault, 2009, p. 132). Foucault hace referencia a la concepción del soldado del siglo XVII - marcado por los atributos del honor, la forma y la valentía, en una época en que los mecanismos de disciplina no habían sido inaugurados – frente a la concepción del siglo XVIII – en que ya se habían sido inaugurado estos mecanismos – alterando de manera sustancial sus contornos, siendo el soldado moldeado en su constitución "[...] se convirtió en algo que se fabrica; de una masa amorfa, un cuerpo inadecuado, se convirtió en la máquina de lo que se necesita; se corrige poco a poco sus posturas; lentamente, una acción calculada que corre a través de cada parte del cuerpo" (Foucault, 2009, p. 137).

El autor cuando trataba sobre el arte de las distribuciones en su trabajo, señalaba que la disciplina procede a la distribución de los sujetos en el espacio y por esta razón, se utilizaban diversas técnicas colocando a cada individuo en su lugar por medio de dispositivos que orientan y regulan, a fin de acompañar, supervisar, vigilar y medir las "cualidades" y los "méritos" de los sujetos insertos en este contexto, lo que notablemente es percibido en la vida cotidiana de la escuela y en otros segmentos de la sociedad.

Creemos que en el siglo XXI estos espacios modeladores - aquí, en particular, nos referimos a la escuela del internado - en razón de su estructura, la organización didáctica, la distribución de los estudiantes, así como en sus principios y tareas – utilizan estos dispositivos disciplinarios que afectan directamente a la formación del sujeto en su significado más alto, desplegándose incluso en la comunidad.

El internado, establecido dentro de esta lógica, por presentar muchas de estas características es una de esas estructuras, porque su funcionamiento no escapa de los descritos anteriormente. Los sujetos están distribuidos en los alojamientos, en las

clases, en grupos de trabajo, siendo gestionados en sus tareas diarias a través del monitoreo. Es imperativo pensar cómo se da esta injerencia en la formación del sujeto ante esta fuerza intrínseca y cuáles son las repercusiones en el proceso de su formación. Podríamos pensar que estos espacios cerrados y regulados como el internado, favorecen la producción de sujetos políticamente más dóciles y subjetivamente adiestrados, porque penetra en sus constituciones, incidiendo en su realidad.

[...] es de hecho un poder que, en lugar de apropiarse y retirarse, tiene como función mayor "adiestrar"[...] a fin de retirar y apropiarse cada vez más y mejor. Él no ata las fuerzas para reducirlas; busca convertir a multiplicar y utilizarlas en su conjunto" (Foucault, 2009, p. 143).

Según la lógica del autor, el internado premedita su función en la práctica del alumno efectuando la destrucción del cuerpo a través de la disciplina, pero aprovechándola en su mayor potencial, buscando a través de su fuerza, producir, multiplicar, es decir, generar una disciplina productiva y eficaz. Aún en la lógica foucaultiana, este espacio convierte a los sujetos en instrumentos de su ejercicio institucional a través de micropoderes (aquí podríamos pensar en el sistema capitalista en vigor) que pretende destituir al sujeto de su autonomía, permitiendo que la disciplina se sostenga, oriente e implante en el individuo, propagando en su cuerpo social, algo legítimo, barnizado en un pensamiento en que los sujetos están actuando por su propia y libre voluntad. Al referirse a los colegios, señala: "El modelo del convento se impone poco a poco; el internado aparece como el sistema de educación, si no más frecuente, al menos más perfecto [...]" (Foucault, 2009, p. 137).

Goffman (1987), por su parte, amplía nuestra comprensión de lo que sería la experiencia de un interno en una escuela con características de institución total, aunque haya estudiado especialmente la hospitalización en el manicomio. El interés sociológico de la institución total radica en el hecho de ser "un híbrido social, parcialmente comunidad residencial, parcialmente organización formal [...]; son invernaderos para transformar a las personas; cada uno es un experimento natural sobre lo que puede hacer a sí mismo" (p. 22); Y además: "Es un lugar de residencia y de trabajo, donde un gran número de individuos en una situación similar, separados de la sociedad más amplia durante un período considerable de tiempo, lleva una vida cerrada y oficialmente administrada" (p. 11), extendiendo este concepto a las

escuelas de internado, hospitales psiquiátricos, cárceles, penitenciarías, cuarteles y conventos, todos caracterizados por el aprisionamiento y el control de las necesidades humanas. Según Goffman (1987) son "[...] establecidas con la intención de realizar de la manera más adecuada alguna tarea de trabajo y que se justifican sólo a través de esas fundaciones instrumentales: cuarteles, barcos, escuelas internas, campamentos de trabajo, colonias y grandes mansiones [...]" (p. 17).

Goffman (1987), presenta en sus escritos sobre las instituciones totales un comentario detallado de las interacciones en el mundo del internado, revelando detalles de acciones diarias politizadas bajo la perspectiva de los internos, generadores de control y producción de subjetividad en el ámbito institucional.

Toda la institución conquista parte del tiempo y del interés de sus participantes y les da algo de un mundo; en resumen, cada institución tiene tendencias de "cierre". Cuando reseñamos las diferentes instituciones en nuestra sociedad occidental, hemos descubierto que algunas son mucho más "cerradas" que otras. Su "cierre" o carácter total es simbolizado por la barrera de la relación social con el mundo exterior y prohibiciones de salir, que a menudo se incluyen en la distribución física, por ejemplo, puertas cerradas, altos muros y alambradas, fosos, agua, bosques o pantanos. A tales establecimientos doy el nombre de totales, y deseo explorar sus características generales (Goffman, 1987, citado en Becker, 2004, p.107).

Según Goffman, el establecimiento que ofrece internado presenta normalizaciones, produciendo en los sujetos sometidos a este sistema rupturas con su mundo real, exigiéndoles la adaptación.

En primer lugar, todos los aspectos de la vida se llevan a cabo en el mismo lugar y bajo una sola autoridad. En segundo lugar, cada fase de la actividad diaria del participante es celebrada en la compañía inmediata de un grupo relativamente grande de otras personas, todos ellos tratados de la misma manera y obligados a hacer las mismas cosas juntas. En tercer lugar todas las actividades diarias son rigurosamente establecidas en zonas, porque una actividad, en un tiempo determinado, lleva a la actividad siguiente, y toda la secuencia de actividades es impuesta desde arriba, por un sistema de reglas formales y explícitas de un grupo de empleados. Por último, las diversas actividades obligatorias se reúnen en un único plan racional, supuestamente planeado para cumplir los objetivos de la institución (1987, pp. 17-18).

Así, el internado se convierte en el medio de convivencia social más intenso del sujeto frente a su permanencia constante, siendo su rutina regulada anteriormente

a través de deberes y normas que deben cumplirse: los calendarios convenidos para estudios, comidas, recogimiento en los alojamientos, el uso de zonas de ocio, la restricción a las salidas sin autorización, limpieza del internado, en fin, todo lo que se refiere a su rutina en el internado. Goffman abarca también otras fuerzas implicadas en estos espacios tales como la:

División Institucional, quedando por un lado el grupo de internados y por otro el equipo que regula y controla todas las actividades de internado; la llegada de nuevos miembros al establecimiento, donde se describe este evento como "mortificación del yo", siendo el sujeto sometido, al unirse a estas instituciones, al despojamiento total, ejemplificado en la restricción de la libertad, en la convivencia colectiva con sujetos extraños, en la división de espacios desprovistos de privacidad, promoviendo esta mutilación del "yo". Ajustes primarios y secundarios, siendo los primeros definidos como el proceso de adaptación al nuevo entorno, nuevos compañeros y a las normas del establecimiento, y los segundos dirigidos a las reglas que surgen en este espacio y se constituyen como un "sistema de privilegios", catalogados y instituidos por sus internos, prohibidos institucionalmente. Establece aquí una micro sociedad estructurada con sus códigos, el poder y el control, donde los internos se apoyan y ocupan - cada grupo - su lugar definido en estos ajustes secundarios (1987, pp.23-24).

En esta lógica, Goffman (1987), Foucault (2010) y Benelli (2002, 2003, 2004, 2009, 2015) presentan los operadores institucionales en función del internado que producen la realidad psicosocial de los sujetos en el contexto del establecimiento. Para eso, existen categorías analíticas fundamentales que se desarrollan en otras categorías u operadores. El internado, enguanto institución total y disciplinaria es constituido, según Benelli, por muchos otros operadores: la técnica del enclaustramiento (entrada del individuo en un espacio institucional de control, visibilidad y observación de su conducta externa); la tutela económica (con la exclusión del individuo del mundo del trabajo asalariado); el régimen de internado (microcosmos particular de características claramente totalitarias (Goffman, 1987), que establece los mecanismos de control sobre la organización de los individuos en el espacio institucional, más allá del control de la información); el panoptismo (Foucault, 2009), que se instala con sus estrategias de vigilancia jerárquica, sanción normalizadora y técnicas de examen variadas (mecanismos de control institucional que producen el comportamiento adecuado, el miedo, la apatía y la resignación).

Para Benelli (2015) la dinámica psicosocial disciplinaria y totalitaria que se establece automáticamente en el conjunto de los actores institucionales, promueve la

vigilancia y el control mutuo, generando relaciones de poder antagónicas entre los diversos subgrupos de estudiantes internados, entre los dirigentes y un conjunto de internados (p. 232). Este autor señala asimismo que las posibilidades educativas del establecimiento de formación son colocadas en jaque, cuando no están comprometidas por el panoptismo disciplinario (la mirada, el control de los cuerpos y de la información, la gestión y la administración del tiempo, el dinero, el trabajo, el sexo, de la libertad y la autonomía del poder político).

Benelli *et al* (Monteiro & Gonçalves, 2012) señala la osificación de los establecimientos al no promover innovaciones institucionales (pautándose en aportes más realistas y viables) que permitan acciones para superar las aporías de tecnología social de internación general del país. En cuanto al internado agrícola el autor hace preguntas acerca del mantenimiento de estos para satisfacer intereses capitalistas y alienantes:

¿Qué produce, por ejemplo, el internado agrícola, establecimiento creado por filantropía patronal para educar a los pobres, desvalidos de la suerte? Trabajando desde las coordenadas del paradigma filantrópico, el internado tiende a encuadrar y a normalizar la preparación de las personas pobres, promoviendo al mismo tiempo, protección, prevención, control, subordinación, discriminación, subalternidad, en el sentido de la producción de individuos dóciles y útiles. Incluso con la situación de vida absolutamente desfavorable, esos jóvenes no ingresarán al delito ni a la protesta rebelde de (des)orden institucionalizado, a pesar de diversos cambios renovados y participantes que se teman implementar con el objetivo de reformarse, pero sin transformarse (Benelli, 2012).

Por lo tanto, denuncia aspectos fragmentados y no dialécticos implementados dentro de estos espacios educativos con categorías que son potencialmente resignantes para adolescentes que hemos definido como productos y/o productores del entorno socio histórico. Señala dos ópticas estigmatizantes promovidas en estos espacios: por un lado, existe el voluntarismo, que es la creencia romántica en la capacidad que el sujeto tiene de enfrentar todas las desgracias y contratiempos del entorno, la necesidad de hacer merecer a las crecientes oportunidades que el establecimiento ofrece, independientemente de posibles fallos institucionales.

Se estaría personalizando la formación, al asumirse de manera responsable y personal. El sujeto puede todo, basta desear: si el sujeto no tuvo éxito, fue por incapacidad, pereza o indulgencia (Benelli, 2012, p.110). Por otro lado, tenemos la

perspectiva reproductivista donde el sujeto nada puede, por ser un producto condicionado por poderosos determinantes insertados en la dimensión institucional. En este sentido el autor propone el enfoque dialéctico para transponer estas variables dicotómicas en las que el sujeto puede todo o no puede nada. En esta perspectiva, el contexto socio-histórico é permanentemente considerado, antes que los factores determinantes y podemos pensar en cómo interferir en esos factores constantemente. El autor, de manera perspicaz e inteligible, resalta:

El enfoque genealógico (Foucault, 1999), a partir de la intersección entre saberes, poderes, discursos, prácticas y ética, intenta comprender la producción social de los sujetos y de las instituciones y de los sujetos en las instituciones. Las instituciones no son vistas como obstáculos o como promotoras del desarrollo de la asignatura, son intermediarios necesarios y tienen varias funciones sociales: la educación, el tratamiento, el castigo, la normalización. No todas estas funciones son explícitas. Normalmente, una institución sólo declara, en sus estatutos oficiales, cuáles son sus metas, sus objetivos, su metodología, su clientela, etc. En este sentido, toda la institución se presenta como un portador de un orden social que, en general, tiene gran dificultad en enfrentar (cuando no fracasa redondamente). Es donde y cuando ella falla que podemos detectar su probable función predominante, que debe deducirse de su estructura y el sentido de su producción social en general, lo cual revela su coherencia paradigmática (Benelli, 2012, p.110).

Sin embargo el autor, incluso antes de esos análisis sustanciales y pertinentes, considera la importancia social que la oferta de la escuela internado adopta en estos establecimientos de carácter agrícola, destacando:

[...] pero estamos subrayando, sin negar la anterior, que una de las grandes dificultades está en problematizar, de manera específica, el propio dispositivo institucional: el abordaje de la educación escolar. Hemos intentado demostrar cómo este dispositivo tiene modos de funcionamiento automático que deben ser discutidos y pensados [...] Al parecer, el proceso formativo, educativo o psicopedagógico, la socialización o resocialización del espacio en un establecimiento en régimen de internado, ejecutado por un jefe de equipo constituido por profesionales y técnicos, educadores, ignora la dimensión psicosocial que está en la base de los problemas pedagógicos que los educadores enfrentan en la ejecución de su tarea: los internos constituyen un grupo, grande o pequeño, que difiere del individuo abstracto y anónimo, ubicado fuera de todo el contexto institucional concreto. [...] Además, existen reglas no escritas que funcionan en la cotidianidad institucional, tan asombrosamente efectivas, por detrás y más allá de las teorías que se exponen en los documentos oficiales (Benelli, 2012, p.114).

La psicología adopta un papel indispensable en la revelación de esta dimensión. Insertado en este espacio, es natural que el "pedido estatal" (Benelli, 2015), condicione a este profesional a ignorar las contradicciones sociales, de clase, de poder, tratándolas de manera fragmentada y tradicional, dirigiendo una mirada exclusiva para el sujeto, como si el mismo estuviera desconectado de las condiciones sociales en las que está inserto. Subraya la necesidad de esta superación conceptual a fin de examinar la comprensión dialéctica del fenómeno en profundidad en la dimensión institucional, bajo pena de ejercer una intervención ingenua, barnizada y enmascarada en su benéfico, respondiendo así a las exigencias institucionales frente a su no saber.



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

CAPÍTULO 2: INVESTIGACION INSTITUCIONAL EN UN ESTABLECIMIENTO AGRICOLA

2.1 - Sobre los problemas y hipótesis de investigación

El objetivo del trabajo es comprender dialécticamente la constitución del sujeto que vive en un internado de cuño agrícola, buscando analizar la dimensión subjetiva de este fenómeno, trayendo a la luz la discusión de la producción de la subjetividad, incluyendo los medios y procesos por los cuales ella es producida. Para tal, presentamos un conjunto de interrogantes a los cuales procuramos contestar con ese trabajo:

- a) La Educación Agrícola es un campo institucional complejo y amplio. ¿Cuántos establecimientos agrícolas federales en régimen de internado existen en el país? ¿Cómo funcionan? ¿Qué población abrigan? ¿Cómo está configurado el campo de la Educación Agrícola en Brasil? ¿Cuáles son las perspectivas ideológicas que predominan? ¿Está relacionado con la perspectiva política del capitalismo? ¿Cómo podríamos clasificar su orientación pedagógica general: tradicional, renovada, tecnicista o dialéctica-crítica? ¿Cuál sería la tendencia predominante en psicología en estos establecimientos?

Nosotros entendemos que los sujetos de investigación son estudiantes, muchos oriundos de la zona rural y que algunos de los objetivos oficiales de las antiguas escuelas Agrotécnicas Federales, hoy Institutos Federales, serían los siguientes: impartir la enseñanza del segundo grado profesional regular, ofrecer habilitaciones en áreas agropecuarias, preparar el sujeto-ciudadano (miembro de la clase trabajadora, trabajador rural) para actuar conscientemente en la sociedad. (Morais, 2011, p.51). ¿Será que las mediaciones institucionales utilizadas en esos establecimientos de enseñanza son adecuadas para producir los fines que pretenden? ¿Además, cuál es el sentido global del proceso educacional ofrecido por el establecimiento de educación agrícola brasileño? ¿Está alineado con los intereses del mercado o de los trabajadores? Esas son algunas preguntas que pretendemos mapear en

los análisis de la documentación oficial y también en los otros estudios académicos disponibles.

- b) En cuanto a los estudiantes internos, los adolescentes y jóvenes, a partir de una concepción crítica, dialéctica y socio-histórica, postulamos que los conceptos de personalidad, identidad, conducta y comportamiento, remitiendo a una interioridad psicológica del individuo, pueden ser superados por el concepto de subjetividad. (Figueiredo, 1991, 1992; Ferreira, 2004a, 2004b; Fonseca, 2005; Silva, 2005). Nuestra hipótesis es de que el término subjetividad no es sinónimo de subjetivo, de interioridad ni de subjetivismo. No se opone a “objetivo” ni si identifica plenamente con la idea de psiquismo. Con ese término se busca superar diversas antinomias que pululan en el campo psi, pues comprendemos que el sujeto está siempre insertado en una red de conexiones, en una trama compleja de la cual lo “social” y lo “subjetivo” son partes indistintas y constitutivas. Inicialmente, podemos decir que la subjetividad es un término que engloba los modos históricos de ser, de pensar, de percibir y de actuar del sujeto. Por lo tanto, el tema de la adolescencia será abordado con base en la perspectiva crítica y socio-histórica, procurando demostrar que ese actor social es construido/constructor en los contextos sociales, culturales, científicos e institucionales (Bock, 2004,2007).
- c) El gobierno federal, por medio de medidas legales, ha pasado a defender el internado como un derecho del alumno y como una manera de promover la inclusión social. Para eso incentivó a las escuelas a adoptar medidas importantes como: ampliar la oferta de vacantes en el internado, mejorar las instalaciones para posibilitar una mayor comodidad a los internos, extinguir todas las tasas cobradas y ofrecer becas a estudiantes para favorecer el acceso de los hijos de los agricultores a los cursos agrícolas. Pero, ¿será que el régimen de internado, en esa perspectiva tendría también una función de corrección y de enclaustramiento, en dirección de una función social de inclusión de los hijos de los trabajadores rurales? ¿Existe alguna influencia de la perspectiva ideológica neoliberal en los establecimientos institucionales escolares agrícolas que funcionan en régimen de internado? En concordancia con la literatura (Goffman, 1987; Foucault, 1984, 1999, 2003; Benelli, 2006) el régimen de internado tiende a producir como efectos propios, una serie de fenómenos iatrogénicos que no son “disfuncionales”, pero derivados de su

propio proceso productivo institucional. No se trata de “efectos colaterales”, sino de parte esencial de lo que ese dibujo institucional puede producir. ¿Será que el internado escolar agrícola consigue escapar a los impases totalitarios y disciplinarios típicos de ese establecimiento institucional? Nuestra hipótesis es que el internado podría ser considerado como una estrategia filantrópica para lidiar con los pobres en general, desde los tenidos como delincuentes hasta los meramente desvalidos de la suerte, los inofensivos hijos de las clases desfavorecidas o de los hijos de los trabajadores agrícolas brasileños. ¿Implicaría una “inclusión social”? ¿No sería una concesión estratégica de la elite dominante para vaciar los movimientos sociales reivindicadores y a la presión social potencialmente amenazadora para el orden vigente? ¿Una inclusión meramente consentida no estaría limitada a mantener al individuo restringido a su lugar y su función social de clase específica? ¿Por qué deberíamos contentarnos con prácticas de inclusión como estrategias paliativas cuando precisamos transformaciones sociales revolucionarias? ¿Pero, será que la tecnología institucional implementada en el internado agrícola - tal como es descrita y analizada por Goffman (1987), Foucault (1984, 1999, 2003) y Benelli (2006) - realmente puede producir eso?

2.2 - Objetivos de la investigación

Objetivo general

Problematizar el tema de la educación agrícola en régimen de internado en Brasil a partir de la Psicología Socio histórica y de su concepto de subjetividad.

Objetivos específicos

- Estudiar los efectos de la Educación Agrícola en términos de producción de subjetividad, mapeando sus impases institucionales y también verificando sus posibilidades en la actualidad;

- Detectar cuáles son las perspectivas pedagógicas y psicológicas que predominan en la Educación Agrícola;
- Comprender el tema de la adolescencia de modo crítico y socio histórico en el contexto institucional del internado;
- Evaluar cómo el sistema de internado está organizado en la Educación Agrícola y si atiende satisfactoriamente al público al cual se destina, abarcando un establecimiento específico a través de la observación participante y de entrevistas semi estructuradas y también los demás establecimientos de la educación agrícola del país (antiguas escuelas Agrotécnicas) por medio de cuestionarios en online aplicados junto a los psicólogos que actúan en esos espacios en todo Brasil;
- Comprender cómo y si el internado agrícola contribuye efectivamente para el proceso de inclusión social de los hijos de los trabajadores rurales.

2.3 - Consideraciones Metodológicas

La metodología orientadora se desarrolla en el entendimiento de que, como analiza Chizzotti (1991, p. 11), la investigación indaga "el mundo en el que el hombre vive y al propio hombre", en un movimiento de observación y reflexión con el fin de revelar lo que subyace. Investigar implica, sobre todo, técnica y planificación, alineando la óptica comprometida y responsable del investigador con su tema elegido. Sus campos de investigación y teóricos confluirán perfectamente, dándole un carácter de investigación científica. Lüdke y André (1986, p. 2) señalan que la búsqueda "[...] se hace a partir del estudio de un problema, lo cual plantea al mismo tiempo el interés del investigador y limita sus actividades de investigación para una determinada porción del conocimiento, la cual se compromete a construir en aquel momento". El diseño del estudio está estrechamente vinculado a los objetivos de la investigación y la elección de los procedimientos metodológicos traduce el corte y la aproximación con la coyuntura social.

2.3.1 - Tipo de estudio

Nuestra investigación, de naturaleza cualitativa, se caracteriza por ser un estudio de caso de carácter institucional con enfoque socio-histórico. Minayo (2010) señala que:

En la investigación cualitativa el nivel de la realidad no puede ser cuantificado, es decir, se trabaja con el universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes, lo que corresponde a un espacio más profundo de las relaciones, de los procesos y de los fenómenos que no puede reducirse a la operacionalización de las variables (p.2).

Y aún,

Los estudios que emplean una metodología cualitativa pueden describir la complejidad de ciertos problemas, analizar la interacción de determinadas variables, comprender y clasificar los procesos dinámicos experimentados por grupos sociales, contribuir al proceso de cambio de cierto grupo y posibilitar, con mayor nivel de profundidad, la comprensión de las particularidades del comportamiento de los individuos (Richardson, 1999, p. 80).

El investigador que adopta la lectura cualitativa en su investigación busca explicar el recorte conceptual de un fenómeno en profundidad usando técnicas tales como observaciones, comparaciones, descripciones e interpretaciones, con el único propósito de llegar a la esencia de este fenómeno. Sobre esto, Lüdke y André (1986) destacan:

Los datos recogidos son predominantemente descriptivos. El material obtenido en estos estudios es rico en descripciones de personas, situaciones y eventos; incluye la transcripción de las entrevistas y testimonios, fotografías, dibujos y extractos de diversos tipos de documentos. Las citas son a menudo utilizadas para subsidiar una afirmación o aclarar un punto de vista (p. 12).

Optamos por el estudio de caso, pues es una estrategia metodológica diferenciada, visto su capacidad de abarcar una amplia variedad de evidencias - entrevistas, observaciones, cuestionarios y documentos, ya que tratamos de reunir informaciones detalladas y sistemáticas sobre un fenómeno (Patton, 2002).

Martins (2008, p. 11) destaca que "mediante una inmersión profunda y exhaustiva en un objeto delimitado, el estudio de caso posibilita la penetración en una

realidad social, no totalmente logrado mediante una encuesta por muestreo y evaluación exclusivamente cuantitativa".

Por tratarse de un estudio social con sujetos en movimiento real en un internado escolar, hemos adoptado por el enfoque socio histórico para la lectura de lo aprehendido, apuntando, bajo una óptica vygotskiana, a superar el reduccionismo de la concepción idealista. La importancia de este enfoque, desarrollado particularmente por Vygotsky (1998), es que los fenómenos psíquicos no pueden ser analizados como meros objetos, sino que deben ser considerados como "procesos" en cambio. "El pasado y el presente se confunden y el presente es visto a la luz de la historia" (p.74). Mediante la elección de tres principios básicos que definen este enfoque, Vygotsky señala que: 1) Es necesario desconsiderar los objetos y considerar los procesos, ya que estos implican cambios que requieren más o menos tiempo y cuya génesis y evolución pueden seguirse en determinadas circunstancias; 2) No limitarse a la descripción, porque esta no supera el nivel de las apariencias debiendo ser, los aportes, intencionalmente explicativos; 3) analizar en su origen los procesos psicológicos automáticos después de un largo transcurrir histórico de desarrollo.

El enfoque socio histórico ve a los sujetos como históricos, concretos, marcados por una cultura generadora de conciencia y ideas y que, cuando producen y reproducen la realidad social son también producidos y reproducidos por ella (Freitas, 2002). Por tanto, creemos que los estudios que tienen como prerrogativa la comprensión del sujeto, no deben ser examinados fuera de su relación con lo social, ni en la forma como se muestran, ni de forma estática o aislada, pero entendido a partir de la interacción dialéctica entre su desarrollo "natural y cultural". Como ya dijo Marx (1978), "si la apariencia y la esencia de las cosas coincidiera, toda ciencia sería superflua" (p.739).

Dentro de esta perspectiva epistemológica reside la comprensión de la mediación de los fenómenos psicológicos donde el sujeto asume su posición de ser social. En la frontera entre lo psicológico y lo cultural encontramos la subjetividad. Freitas (2002) señala que la investigación cualitativa con la mirada de la perspectiva socio histórica valora los aspectos descriptivos y las percepciones personales y centra lo particular como instancia de totalidad social

2.3.2 - Instrumentos de coleta de datos

Junto a la Dirección del *campus*, buscamos formalizar la autorización para la realización y la conducción de las investigaciones. En posesión de la firma y con el acuerdo del director general dirigimos nuestro proyecto al Comité de Ética en Investigación en Seres Humanos de la Universidad Federal de Pernambuco – UFPE, anexando los diversos formularios solicitados y debidamente rellenos para fines de evaluación y autorización del Comité. La ejecución de las investigaciones sólo comenzó después de la liberación del parecer para la investigación y la recopilación de datos. Tornando la recolección factible, hemos utilizado como instrumentos para la búsqueda de informaciones un cuestionario (Apéndice D) que permitió el relevamiento y el mapeo de la funcionalidad de internados en otros campos agrícolas en Brasil a través de los psicólogos que trabajan en estos establecimientos, la observación participante (como práctica investigativa de la cotidianidad institucional en que desarrollamos nuestras actividades profesionales), y entrevistas semi dirigidas con profesores, personal técnico-administrativo y alumnos (Apéndice E y F respectivamente). Además se utilizó la revisión de la literatura (donde se manejó un conjunto de documentos como textos normativos oficiales del área de Educación Agrícola, informes oficiales y investigaciones académicas y artículos científicos relacionados con el tema).

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados en los estudios, siendo una herramienta válida para el levantamiento de información, que permite el análisis de los resultados que favorecen un breve diagnóstico. Cerro y Bervian & Silva (2007) señalan que:

El cuestionario es el más utilizado para recopilar datos, porque permite medir más exactamente lo que se desea. En general, la palabra cuestionario se refiere a un medio para obtener respuestas a las preguntas mediante una fórmula que el propio informante rellena. [...] Contiene un conjunto de preguntas, todas relacionadas lógicamente con un problema central. [...] Todo el cuestionario debe tener naturaleza impersonal para garantizar la uniformidad en la evaluación de una situación a otra. Tiene la ventaja de que los encuestados se sienten más seguros, dado el anonimato, que ofrece la capacidad de recopilar información y respuestas más reales [...]. También debe ser limitado en su alcance y propósito. [...] Deben proponerse preguntas que conducen fácilmente a las respuestas de manera de no insinuar otras opciones (p.53).

Scornavacca Jr., Becker y Andraschko (2001), a su vez, atribuyen como gran ventaja a esta herramienta el hecho de hacer posible el control de entrega de las respuestas solicitadas y la reducción del consumo de papel.

El uso de la Internet para la recopilación de datos es aún poco difundido en Brasil. Este medio virtual presenta como principales ventajas: (1) comodidad y conveniencia: el entrevistado puede acceder al cuestionario desde cualquier lugar, siempre que tenga un ordenador conectado a Internet; (2) coste casi ninguno: el acceso virtual es más barato. (3) amplio público: es posible trabajar con muestras grandes; (4) rapidez y velocidad: es posible obtener las respuestas más rápidamente; y (4) el valor estético y atractivo: es posible utilizar las imágenes, sonidos y enlaces de hipertexto en la construcción de cuestionarios (Nascimento, 2004, p.17).

Hemos elegido este instrumento con el objetivo de proporcionar la participación de los otros profesionales (psicólogos en su mayoría) oriundos de todas las regiones de Brasil. Compuesto por 15 cuestiones abiertas y elaboradas para retratar el contexto de funcionalidad del campus en que estaban vinculados, como la funcionalidad del campus, aspectos volcados a dinámica y rutina del internado, la actuación de la psicología y su contribución a la formación del alumno interno, aspectos positivos y negativos del régimen de internado, entre otros.

El uso del cuestionario online nos permitió captar participantes de diversas localizaciones geográficas con bajo costo financiero, y con ello nos apropiamos de cómo están funcionando los internados en todo Brasil, así como aprehender la óptica de los profesionales que lidian con ese grupo específico. Como partimos de la perspectiva de que toda práctica se fundamenta de presupuestos teóricos que están impregnados de visión de mundo, de sujeto, de ideología, no podemos investigar subjetividad sin la mirada peculiar de los profesionales de psicología que actúan en esos campus. El régimen de internación siempre estuvo vinculado a aspectos punitivos del sujeto, fruto del proceso histórico de sociedad en que fueron creados, estableciendo, desde entonces, el carácter de naturalización de ese concepto. Por lo tanto, como buscamos superar las visiones naturalizantes, nada más prudente que comprender que si los conceptos son generados dentro de un contexto específico de sociedad, también pueden ser transformados o reforzados, dependiendo de las condiciones materiales de vida de un determinado grupo social.

Especificando cómo hicimos la colección, el cuestionario se hizo disponible virtualmente y dirigido sólo a las antiguas Escuelas Agrotécnicas que se

transformaran en Institutos Federales en 2008, a fin de hacernos un estudio del perfil de estas escuelas en la actual coyuntura. Hemos elaborado un cuerpo de correo electrónico formal que explicaba la investigación, así como nuestro objetivo, solicitando a los sectores directamente ligados a lo trabajo con los internos, en particular el de la psicología, el carácter voluntario de las respuestas al cuestionario que se adjunta al correo electrónico a través del enlace. Nos dirigimos a 36 *campi*, y de estos respondieron 24, esbozando sus dinámicas institucionales con los estudiantes, así como su percepción sobre el régimen de internado en lo establecimiento a cual están vinculados.

Otra herramienta utilizada en nuestra recolección fue la entrevista semiestructurada, que creemos es una estrategia que tiene como característica central su "dibujo abierto", lo que le permite capturar la dinámica psicológica de los sujetos y, por consiguiente, expresar sentimientos y emociones que se agregan a los argumentos que expresan la racionalidad en sus discursos. Esta técnica nos ha permitido explorar cómo los estudiantes en régimen de internado y los servidores (docentes e técnicos-administrativos), construyen diferentes percepciones de la realidad sobre el mismo tema, cómo ven los matices y la funcionalidad del internado, así como su desarrollo en la actual coyuntura. Como nuestra línea de investigación es de carácter dialéctico, las preguntas fueron designadas como explicativas y causales, pues teníamos como propósito determinar las razones inmediatas y mediatas del fenómeno social buscando abrir perspectivas de análisis e interpretación de ideas en torno del fenómeno. Con eso, conseguimos traer informaciones, opiniones, concepciones, expectativas y percepciones sobre objetos y hechos que no pudieron ser observados, generándonos en el análisis de la recolección de datos, las prácticas, creencias y valores de universos sociales. Esto generó una especie de buceo en profundidad, recogiendo indicios de cómo cada entrevistado se percibe y percibe su realidad, levantando informaciones pertinentes que le permitan describir y comprender la lógica que preside en esas relaciones. Este instrumento también ofrece al entrevistado la oportunidad de reflexionar sobre sí, su cultura, sus valores, revisar su recorrido biográfico, las tradiciones de su contexto y las marcas que lo constituyen en el grupo social. Inevitablemente se autovalúa y se auto afirma ante su aspecto social, pues, participando de una investigación académica, se legitima como interlocutor en la comunidad y en la sociedad, consecuentemente. Para realizar las entrevistas elegimos un lugar reservado y tranquilo como una manera de asegurar la

privacidad y la buena conducta de la misma. Sobre la entrevista semi estructurada, Trivinos (1987, p.152) afirma que "[...] favorece no sólo la descripción de los fenómenos sociales, sino también su explicación y comprensión de su totalidad [...]". Esta técnica nos permite discusiones más amplias por estar constituida de preguntas abiertas, incluso teniendo en cuenta un plan definido por el entrevistador, dando sostenimiento a las cuestiones consideradas preguntas orientadoras para que el investigador no pierda de vista su objetivo. Gil (1999, p. 120) explica que "el entrevistador permite al entrevistado hablar libremente sobre el tema, pero cuando este se desvía del tema original, se esfuerza para redirigirlo". Aun sobre su estructuración, May (2004, p. 145) señala que "las entrevistas generan entendimientos ricos de biografías, experiencias, opiniones, valores, aspiraciones, actitudes y sentimientos de las personas". Aplicamos esta técnica en 14 sujetos entre los estudiantes y los servidores (docentes e técnicos-administrativos) de lo establecimiento, donde permitimos dejarlos libres para expresar sus opiniones y percepciones acerca de nuestros interrogantes.

Asociado a las dos técnicas anteriores, tuvimos, por último, la observación participante que fue una técnica que nos ha permitido la inserción en el interior del grupo observado permitiéndonos hacer parte de él, a través de la interacción social, intentando compartir su rutina diaria y extrayendo el sentido sobre la importancia de experimentar la situación estudiada. Aquí tuvimos la oportunidad de unir el objeto investigado y su contexto en detrimento del principio de aislamiento de otras técnicas de investigación. Se utilizó la técnica de observación participante como un componente esencial de la investigación, y por razones obvias relacionadas con el tema, ella fue hecha junto a los estudiantes dentro del establecimiento durante el período comprendido entre abril de 2014 a febrero de 2015. Esta inmersión nos permitió la asimilación de categorías inconscientes que ordenaban el universo del internado investigado. El instrumento nos abrió posibilidades de aproximar el cotidiano de los internos, comprender lo que estaba siendo dicho, de participar de las conversaciones informales y de los acontecimientos cotidianos del internado como los momentos de integración (pasillos de aulas, confraternizaciones, reuniones de los grupos para estudios o, en el caso de que se trate de una de las más importantes, de la historia de la humanidad, y se reordena la continuidad de las experiencias de "estar" en la actual condición de alumno interno. Las contradicciones e incongruencias aparentes que se encontraban permeando ese espacio adquieren sentido cuando

miramos y nos apropiamos de ese cotidiano, o sea, retratado de abajo hacia arriba: a partir de los internos que vivencian diariamente el establecimiento. Además, ese instrumento posibilita tanto la investigación como la intervención, o sea, dentro del análisis de la estructuración de cómo se dan esas relaciones sociales, hay proposiciones de intervención en ese cotidiano, la oferta de soluciones alternativas para los recortes frágiles de esos espacios, propiciar la emergencia de nuevas necesidades para los internos que allí se mueven, crear oportunidades para que el colectivo exponga sus demandas y crea otras para sí, transforme lo que no fluy y, por fin, valide posibles cambios históricos, antes naturalizados. Trabajar con sujetos, cuando los consideramos sujetos históricos de sus propios procesos, nos permite constatar que no existe una única verdad, sino distintas aproximaciones de ese cotidiano.

Valadares (2007) establece en su artículo una verdadera guía de observación participante en las sociedades complejas:

1) la observación participante implica necesariamente un proceso largo. Muchas veces el investigador invierte un sinnúmero de meses para "negociar" su entrada en el área. Una fase exploratoria es, pues, esencial para la posterior realización de la encuesta. El tiempo es también un requisito para estudios que involucran el comportamiento y la acción de grupos: para entender la evolución del comportamiento de individuos y grupos, es necesario observar durante un largo período de tiempo y no en un solo momento (p. 320). 2) El investigador no sabe de antemano dónde está "aterrizando", cayendo generalmente en "paracaídas" en el territorio. No es esperado por el grupo, desconociendo muchas veces las redes de relaciones que marcan la jerarquía de poder y la estructura social local. Se equivocaría en suponer que dispone de control de la situación. 3) La observación participante implica la interacción investigador/investigado. Las informaciones que obtiene, las respuestas que se dan a sus preguntas, dependerán, al final de cuentas, de su comportamiento y de las relaciones que desarrolla con el grupo estudiado. Un auto-análisis es necesario y conviene que el mismo sea insertado en la propia historia de la búsqueda. La presencia del investigador tiene de ser justificada (p. 301) y su transformación en "nativo" no va a ocurrir, es decir, por más que se considere insertado, sobre él para siempre la "curiosidad", cuando no la desconfianza. 4) Por eso mismo el investigador debe mostrarse diferente del grupo investigado. Su papel de persona desde el exterior tendrá que ser afirmado y reafirmado. No debe engañar a los demás, ni a sí mismo. "He aprendido que la gente no esperaba que yo sería igual a ellos. En realidad estaban interesados en mí y satisfechos conmigo porque vieron que yo era diferente. Dejé, por lo tanto, mis esfuerzos de inmersión total" (p. 304). 5) Una observación participante no tendrá lugar sin un "doc.", un intermediario que "abre las puertas" y disipa las dudas junto a la

población local. Con el tiempo, el informante clave se convierte en colaborador de la investigación: es con él que el investigador aclara algunas de las incertidumbres que persisten a lo largo de la investigación. Incluso puede llegar a ejercer una influencia en las interpretaciones del investigador, desempeñando, además de la función de mediador, la función de asistente "informal". 6) El investigador casi siempre desconoce su propia imagen junto al grupo investigado. Sus pasos durante el trabajo de campo son conocidos y muchas veces controlados por miembros de la población local. El investigador es un observador que está siendo observado todo el tiempo. 7) La observación participante implica saber oír, escuchar, ver, hacer uso de todos los sentidos. Es necesario aprender cuándo preguntar y cuándo no preguntar, así como qué preguntar en el momento adecuado (p. 303). Las entrevistas formales suelen ser muchas veces innecesarias (p. 304), y la recopilación de información no debe restringirse a esto. Con el tiempo los datos pueden venir al investigador sin que él haga ningún esfuerzo para obtenerlos. 8) Desarrollar una rutina de trabajo es fundamental. El investigador no debe retroceder en el seguimiento de una rutina que muchas veces se muestra repetitiva y de intensa dedicación. Mediante notas y el mantenimiento del diario de campo (notas de campo), el investigador se auto-disciplina para observar y registrar sistemáticamente. Su presencia constante contribuye a generar confianza en la población estudiada. 9) El investigador aprende con los errores que comete durante el trabajo de campo y debe aprovecharse de ellos, en la medida en que los pasos en falso son parte del aprendizaje de la búsqueda. Debe, por lo tanto, reflexionar sobre por qué un rechazo, por qué un desacierto, por qué un silencio. 10) El investigador es, en general, "cobrado", esperándose una "devolución" de los resultados de su labor. "¿De qué sirve esta investigación?" "¿Qué beneficios aportará al grupo o a mí?" Pero sólo unos pocos consultan y se sirven del resultado final de la observación. Lo que permanece son las relaciones de amistad personal desarrolladas a lo largo del trabajo de campo (Valladares, 2007, p.154).

Ante este análisis, el autor señala que la observación participante no puede calificarse como una práctica simple, sino como llena de dilemas teóricos y prácticos que cabe al investigador gestionar, exigiéndole una cultura teórica y metodológica compatible con el objetivo investigado (p. 154).

Por último, hemos elaborado una revisión de la literatura que nos ha permitido percibir la brecha de las investigaciones en torno a palabras clave investigadas, nos favoreció una visión completa del tema investigado y fortaleció nuestra necesidad de ampliar los conceptos y concepciones sobre los temas. Siendo presentado como una breve reseña, queremos subrayar la complejidad de este universo, así como la configuración contradictoria de la constitución de estos espacios sociales y, sobre todo individuales, comprobando la relevancia académica del trabajo llevado a cabo por un investigador. "[...] Propicia al investigador tomar conocimiento, en una sola

fuelle, de la que se ha producido o se está produciendo periódicamente en el ámbito de estudio pudiendo sustituir la consulta a una serie de otros trabajos. [...]” (Noronha; Ferreira, 2000, p. 192). La revisión de la literatura también nos permite analizar de manera comparativa la investigación mediante el tratamiento de los datos ofrecidos por otros investigadores sobre el tema, retratando así la pertinencia de la investigación, además de producir el reconocimiento del aspecto acumulativo del conocimiento científico producido sobre el tema de interés del investigador. En nuestro caso, hemos elaborado después de un exhaustivo estudio en las bases de investigación un texto que reúne, explica y discute informaciones encontradas en el corpus literario y en investigaciones académicas entre los años 2005 a 2013 que retratan la Educación Agrícola en Brasil y el régimen de internado como enfoque central. De esta manera se construyó una revisión sistemática de carácter descriptivo y exploratorio, que permite establecer el estado actual del conocimiento ayudando en la orientación de futuras investigaciones, pues creemos que las revisiones sistemáticas son particularmente útiles para integrar las informaciones de un conjunto de estudios realizados, así como para identificar temas que necesiten de evidencias. El análisis emprendido procedió al relevamiento de los trabajos producidos en los Programas de Postgrado, procurando investigar la Educación Agrícola e Internado Agrícola como tema central. Los enfoques que se ocupan de cuestiones como la entrada, el acceso y la permanencia en las escuelas de internado , así como la dinámica de la operación ("normalización de reglas", "control disciplinario", "la ayuda gubernamental") se señalan explícitamente y muchas veces son bastante similares de un establecimiento a otro, pero, como son estudiadas y escritas a la luz de las perspectivas regionales, traen las pequeñas peculiaridades derivadas de la idiosincrasia del "gobierno municipal y estatal” de la región donde están instalados. Sin embargo, como nuestro objetivo es la discusión sobre la subjetividad, internado y Educación Agrícola, nos dimos cuenta de la necesidad imperiosa de nuestra investigación debido a la falta de trabajos de esta naturaleza hasta el año 2013.

2.3.3 - Sujetos de la investigación

Los sujetos implicados en esta investigación pertenecen a dos segmentos de público – servidores (docentes e técnicos-administrativos) y estudiantes. Sobre el primero, invitamos para que pudieran expresar sus opiniones sobre los temas

señalados, buscando también contemplar su estrechamiento de relaciones con estudiantes internos, además de los técnico-administrativos de áreas estratégicas que lidiaban cotidianamente con los internos del *campus*. En cuanto a los discentes fueron estudiantes del primero, segundo y tercer año con edades comprendidas entre los 14 y los 22 años de la Educación Secundaria Integrada a la Educación Profesional de Curso Técnico en Agropecuaria del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología - *campus* Vitória de Santo Antão-PE, con un total de siete estudiantes entrevistados. Adoptamos como criterio de inclusión estudiantes procedentes del área rural, en el estrato socioeconómico bajo y los estudiantes del curso de Agropecuaria (por ser el más antiguo curso integrado), elegido al azar. Elegimos los estudiantes de diferentes series porque consideramos que hay diferentes percepciones y comprensiones sobre los temas mencionados en las entrevistas semi-dirigidas. Las muestras de los educandos y el personal docente y técnico-administrativo nos parecieron suficientes, dado que es una investigación cualitativa en la que se utiliza el criterio de saturación del universo discursivo para establecer límite de sujetos. Denzin y Lincoln (1994) conceptúan que el muestreo por saturación es definido como la suspensión de la inclusión de nuevos sujetos cuando los datos capturados pasan a presentar, bajo la perspectiva del investigador, cierta redundancia o repetición, no siendo considerada pertinente a la continuidad en la recolección de datos.

2.3.4 - Forma de análisis de los datos obtenidos

En el método dialéctico, ciertamente existe un lugar para la presentación sistemática de un conjunto de observaciones de campo que pueden fundamentar las conclusiones, pero ciertamente no es el mismo oferente teórico del positivismo, ni se basa en una supuesta objetividad empirista. El pensamiento positivista se caracteriza por una supuesta objetividad atribuida a los hechos de la realidad, exigiendo por parte del investigador, una actitud de "neutralidad", con vistas a la no contaminación de los "datos", por poseer una objetividad intrínseca. Sin embargo, no son exactamente los datos - en una supuesta pureza y neutralidad, que por lo demás no se producen de modo completo y exhaustivo - lo que finalmente afirma la veracidad de las proposiciones finales en una encuesta que utiliza el método dialéctico, sino que su verdad está en otra parte, más concretamente, se encuentra en el plano del pensamiento lógico, guiado por una perspectiva ética radical. La elaboración del

pensamiento dialéctico permite la construcción de categorías analíticas que alcanzan el estatuto de conceptos estructurales, que a su vez son dotados de una fuerte capacidad explicativa e interpretativa. La construcción de estos conceptos fundamentales pasa por una inmersión atenta en un determinado campo de análisis, lo que puede hacerse, por ejemplo, mediante la observación participante, y también puede incluir una coleta de datos cuantitativos, la realización de entrevistas, así como un estudio bibliográfico y un cuidadoso análisis de la literatura pertinente al tema investigado. Pero nunca será simplemente la suma de todos estos elementos cuantitativos o cualitativos lo que permitirá la formulación de las proposiciones finales. Esta formulación no se trata de recopilar un conjunto de fragmentos aleatorios y dispersos, tratando de ordenarlos en orden para ejercer ciertas asociaciones mecanicistas. Categorías conceptuales analíticas son formuladas y construidas a través de un proceso de trabajo dialéctico de pensamiento. Después de la recopilación de datos abarcando el cuestionario y la entrevista, fue realizado un análisis cualitativo de las informaciones recogidas, a la luz del referencial teórico utilizado en la investigación, tratando de comprender los fenómenos de las relaciones sociales, así como de organizar, analizar y discutir los datos obtenidos. Este análisis de datos consiste en interpretar los datos recopilados, asignándoles un significado. Para lograr este objetivo, tratamos los datos basados en el análisis de contenido. Bardin (2010) define así el análisis de contenido (AC):

Un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones destinadas a obtener mediante un análisis sistemático y objetivo de descripción del contenido de los mensajes indicadores (cuantitativos o no) que permitan la inferencia de conocimientos relativos a condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes (p. 44).

Gomes, citado en Minayo (2010), indica que el análisis de contenido puede cubrir las siguientes fases: pre-análisis, exploración de materiales, tratamiento de los resultados obtenidos y interpretación. Bardin (2010), por su parte, dice que el análisis de contenido trabaja con la materialidad del lenguaje a través de las condiciones empíricas del material recogido, estableciendo categorías que, a su vez, generan interpretaciones. Las entrevistas fueron transcritas por completo; posteriormente, se seleccionaron los recortes pertinentes en los discursos de los sujetos que fueron utilizados en los análisis y vinculados a las categorizaciones. Tratamos de relacionar

los aportes a través de los análisis e interpretaciones ya existentes en la literatura que trata el tema investigado, asociando el fundamento teórico a los resultados para así redactar nuestras categorías descriptivas en conformidad con los objetivos de la presente investigación. Hechas las categorizaciones a través de las entrevistas semi-estructuradas, procedemos con la misma técnica en torno a los cuestionarios evaluados. Lüdke & André (1986) señalan que: "la categorización en sí no agota el análisis. El investigador debe ir más allá de [...] Buscando realmente agregar algo a la discusión ya existente sobre el tema enfocado. [...] intentando establecer conexiones y relaciones [...]" (p.45).

Con respecto a la observación participante nos esforzamos por utilizar los diálogos informales de registro con grupos de estudiantes y profesores, describiendo sus perfiles, observando su dinámica escolar y, especialmente permitimos estar presentes en sus vivencias cotidianas en un establecimiento de enseñanza agrícola. En posesión de todo este rico conjunto de informaciones, hemos construido nuestras inferencias e interpretaciones según nuestro marco teórico trayendo en su bojo cuestiones de nuestra investigación.

2.3.5 - Cuestiones Éticas

Por tratarse de una investigación con seres humanos la misma fue sometida al Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos (CEPSH) de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) con registro en CAEE 25434013.0.0000.520, siendo habilitado el comienzo de la recopilación de datos el 12 de marzo de 2014, contemplado así preceptos éticos, de conformidad con la Resolución n°. 196/96 del Consejo Nacional de Salud (CNS). La constitución de los entrevistados se dio de forma aleatoria, donde solo se consideraron los aspectos cuantitativos y los criterios de inclusión (a categoría estudiante), hicimos inicialmente una invitación a los sujetos, de manera individualizada, donde se explicó el objetivo y la estructura de la investigación. Frente a la aceptación para participar en la entrevista, fue entregada a la categoría estudiante el "Termino de consentimiento libre e esclarecido para los menores de 12 a 18 años" (Apéndice A) añadido al "Termino de consentimiento libre y esclarecido para la responsable legal por el menor de 18 años" (Apéndice B) para los estudiantes menores de 18 años a fin de que provean la firma de sus tutores, abordando así el requisito del CNS para participar en la investigación. En la categoría

del personal docente y técnico-administrativo, y los estudiantes mayores de 18 años entregamos el "Termino de consentimiento libre y esclarecido para mayores de 18 años o emancipados" (Apéndice C). Estos documentos contenían el objetivo y la importancia de la investigación, el nombre del investigador responsable, una breve aclaración sobre la técnica de investigación adoptada, la autorización para grabar el audio, garantía de confidencialidad y anonimato en el tratamiento de las informaciones obtenidas, la participación voluntaria, la posibilidad de dejar la entrevista en cualquier momento o no responder las preguntas si así lo deseaban, y los riesgos y beneficios del estudio. Todos estos términos fueron firmados en dos copias iguales, siendo sólo una devuelta al investigador. Cumpliendo este paso de la formalidad y en posesión de los términos de los sujetos que aceptaron participar en la investigación, hemos programado las entrevistas con los participantes.

2.3.6 - Características Generales del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pernambuco

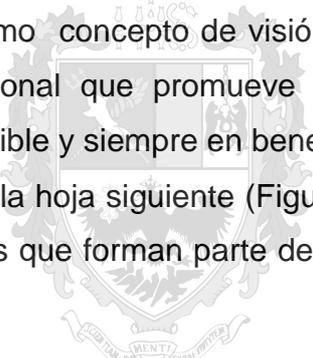
El Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pernambuco (IFPE) fue creada el 29 de diciembre de 2008, a partir de la Ley n° 11.892/08 vinculado, según su estatuto⁹, al Ministerio de la Educación. Por su naturaleza jurídica goza de autarquía, siendo el poseedor de autonomía administrativa, patrimonial, financiera, didáctico-pedagógica y disciplinaria, adoptando como misión la promoción de la formación profesional, científica y tecnológica en todos sus niveles y modalidades, con base en el principio de la indisociabilidad de las acciones de docencia, investigación y extensión. La sede de su Rectoría se encuentra en Recife y consta de dieciséis *campus* abarcando parcialmente el estado de Pernambuco. Su expansión se dio en tres fases: la primera fase integrada por antiguas escuelas Agrotécnicas (EAF) de Barreiros, Belo Jardim, y Vitória de Santo Antão, por el antiguo Centro Tecnológico Federal de Recife (CEFET), y las antiguas unidades de educación descentralizadas (UNED) ubicadas en Ipojuca y Pesqueira; la segunda fase de ampliación abarca las ciudades de Afogados da Ingazeira, Garanhuns y Caruaru; y las ciudades de Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Caruaru, Igarassu,

⁹ Recuperado en 06 de marzo de 2016 en <https://drive.google.com/file/d/0B293jQkcSuqGRTNBSSEN6WTdjSmc/edit?pref=2&pli=1>.

Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Palmares y Paulista pertenecientes a la tercera fase. De estos dieciséis *campus*, siete (Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Igarassu, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Palmares y Paulista) están funcionando en sedes provisionales cedidas por la prefectura de cada municipio.

El Proyecto Desarrollo Institucional¹⁰ señala que el establecimiento es regido por la Ley 8.112/2008 y por las disposiciones de su estatuto, reglamento y organización académica, además de las leyes en vigor. Las actividades desarrolladas en el Instituto son supervisadas por la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica del Ministerio de Educación - SETEC/MEC, adoptando como misión "Promover la educación profesional, científica y tecnológica, en todos sus niveles y modalidades, con base en el principio de la indisolubilidad de las acciones de docencia, investigación y extensión, comprometidos con una práctica ciudadana e incluyente, a fin de contribuir a la formación integral del ser humano y el desarrollo sostenible de la sociedad y como concepto de visión ser un instituto de referencia nacional en formación profesional que promueve la educación, la ciencia y la tecnología en una forma sostenible y siempre en beneficio de la sociedad" (p.28).

En el mapa que está en la hoja siguiente (Figura 1) sólo están representados nueve *campus*, pues los demás que forman parte del plan de expansión todavía no han sido representados.



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

¹⁰ Recuperado en 06 de marzo de 2016 em <http://pdi.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/PDI-COMPLETO.pdf>.

FIGURA 1 - LOCALIZACIÓN DE LOS INSTITUTOS FEDERALES DE PERNAMBUCO



Recuperado en 16 de noviembre de 2018 en <http://www.ifpe.edu.br>

El Instituto Federal (IFPE) opera en la enseñanza media, técnica y superior, siendo ofertados cursos correlacionados a los arreglos productivos locales y regionales. Para participar en los cursos de nivel medio profesional que el IFPE ofrece, es necesario participar en el examen vestibular ofrecido dos veces al año. El curso Técnico Integrado a la enseñanza secundaria es ofrecido a aquellos que hayan concluido la educación básica. En esta modalidad, el estudiante cursa la enseñanza media en conjunto con la educación técnica. Actualmente, son ofertados diversos cursos en las áreas agrícolas e industriales. El curso Técnico Subsiguiente se ofrece únicamente a aquellos que ya hayan terminado la escuela secundaria o que estén cursando el segundo año de la educación secundaria. La duración de un curso Técnico Subsiguiente puede variar de 1,5 a 2 años. Los cursos superiores también son ofertados en las más diversas áreas en casi todos los *campus*. La admisión en estos cursos superiores ocurre dos veces al año siendo el 50% de las vacantes ofrecidas por el sistema Sisu/Enem y los otros 50% admitidos a través del sistema vestibular. La oferta del Curso Técnico en Agropecuaria es predominante en las antiguas escuelas agrotécnicas que adoptan un perfil agrícola, prevaleciendo en las ciudades de Barreiros, Belo Jardim y Vitória de Santo Antão, adoptando como peculiaridad la oferta del régimen de internado. Este modelo de escuela fue concebido dentro de la metodología de enseñanza de granja-escuela cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en el principio del "aprender a hacer y hacer para

aprender." Los *campus* de la red institucional que ofertan el régimen de internado operan diferentes conceptos en torno a este régimen. En las ciudades de Barreiros y Belo Jardim el internado es un lugar de residencia permanente, en que el estudiante residente se queda dentro de los muros institucionales durante largos períodos de tiempo, volviendo a su hogar sólo en vacaciones largas o incluso durante las vacaciones escolares. En Vitória de Santo Antão, que es nuestro escenario de investigación, el estudiante permanece de lunes a viernes regresando a su ciudad al final de la semana.

El IFPE es regido por varios documentos. Son ellos:

- 1) Estatuto del Instituto Federal de Pernambuco¹¹
- 2) Regimiento General del Instituto¹²
- 3) Organización Académica Institucional y Régimen Disciplinar Discente¹³
- 4) Plan de Desarrollo Institucional (PDI)¹⁴
- 5) Proyecto Político Pedagógico Institucional (PPPI)¹⁵
- 6) Política de Asistencia Estudiantil¹⁶

2.3.7 - Localización del Campo de Estudio

En Brasil (Figura 2) hay 26 capitales y un Distrito Federal. Nuestro proyecto se desarrolla en el estado de Pernambuco. Nuestro estado está ubicado en la región nordeste del Brasil, con una población estimada de 665.846 habitantes. El *campus* está localizado a 48 km de la capital, Recife, específicamente en la ciudad de Vitória de Santo Antão (Figura 3) situado en zona rural, a 2 km. de distancia del centro comercial de la ciudad y a 1,4 km. de la BR 232, principal vía para el desplazamiento

¹¹Recuperado en -6 de marzo en 2016 en <https://drive.google.com/file/d/0B293jQkcSuqGRTNBSen6WTdjSmc/edit?pref=2&pli=1>.

¹²Recuperado en 06 de marzo de 2016 en <https://drive.google.com/file/d/0B293jQkcSuqGZ2hjd0NaUzRaN0k/edit?pref=2&pli=1>.

¹³Recuperado en 06 de marzo de 2016 en <http://portal.ifpe.edu.br/Beehome/resources/cont/storage/idPublic/MjMyNDg7MTQ1MjAwMjc4MjAwMA>.

¹⁴Recuperado en 06 de marzo de 2016 en <http://pdi.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/PDI-COMPLETO.pdf>.

¹⁵Recuperado en 06 de marzo de 2016 en <http://portal.ifpe.edu.br/arquivos/PPPI.pdf>

¹⁶Recuperado en 06 de marzo de 2016 en http://novoportal.ifpe.edu.br/campus/paulista/assistencia-estudiantil/politica-de-assistencia-estudiantil-anexo-da-res-21_2012-proposta-da-politica-aprovada-pelo-consup-26_03_12.pdf.

de la capital hacia el interior del Estado. Según el censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografía e Estadística (IBGE), la población residente total es de 130.540 habitantes, 113.481 (86,93%) en el área urbana y 17.059 (13,07%) en la zona rural. Los habitantes del sexo masculino totalizan 62.685 (48%), mientras que del sexo femenino totalizan 67.885 (52%), resultando en una densidad de población de 341.7 habitantes/km². El número de personas que viven en la zona urbana del municipio de Vitória de Santo Antão creció con la transferencia de la población del campo de su municipio y de municipios vecinos a raíz de la crisis verificada en las últimas décadas en el sector azucarero-alcoholero y la transferencia de los trabajadores desempleados, favoreciendo el crecimiento de la ciudad y de las significativas carencias de servicios y de infraestructura urbana. La relativa homogeneidad de los sistemas agrícolas en este municipio, está organizada alrededor de la caña de azúcar con sus productos derivados (como el azúcar, el alcohol, la melaza, el aguardiente) y productos agrícolas, constituyéndose como el "cinturón verde" de la región metropolitana del Gran Recife, aunque cediendo lugar a una lenta pero persistente diversificación productiva, tanto en la agricultura como en las actividades industriales. Su escenario económico, según informaciones de la Prefectura¹⁷, presenta pequeños emprendimientos (siendo mayoría en el municipio), cuero, industrias integradoras para el aprovechamiento de los productos avícolas, lácteos, aguardiente, el procesamiento de pescado, además del segmento cañero, de granjeros hortícolas y frutícolas, de beneficio y aprovechamiento de cultivos temporales, con énfasis en los distritos de Natuba y Pirituba que con la plantación de frutas y verduras busca atender el mercado local y el abastecimiento comercial de la región metropolitana de Recife, extendiéndose a algunas capitales y grandes ciudades del noreste. La realidad social y económica en la actual coyuntura de la región viene caracterizándose por cambios a partir de los cuales la tradicional situación agrícola enfrenta desafíos exigiendo mejoras en la calidad y en la dinamización en su producción, especialmente para la industria de transformación en el área de alimentos, dado el creciente número de fábricas que se asentaron en la ciudad pernambucana. Las ciudades de los alrededores presentan una fuerte tendencia a una diversificada producción agrícola, que va desde la caña de azúcar, pasando por oleícolas frondoso, hasta el plátano, la

¹⁷Recuperado en 16 de abril de 2015 en <http://www.prefeituradavitoria.pe.gov.br/www3/economia/>.

yuca, la naranja, las leguminosas y flores tropicales y templadas. Cabe destacar una característica de la región, que es una fuerte tendencia a la consolidación de la tenencia de pequeñas propiedades, siendo un escenario de en el cual se destaca la agricultura familiar, que sigue siendo la principal fuente de empleo e ingresos de la región. Y es en este escenario que el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pernambuco - *campus* Vitória de Santo Antão está ubicado.

FIGURA 2 - MAPA DEL BRASIL



Recuperado en 16 de noviembre de 2018 en <https://www.estudopratico.com.br/mapa-brasil-regioes-estados-capitais/>

FIGURA 3 - MAPA DE PERNAMBUCO



Recuperado en 16 de Noviembre de 2018 en http://www.funase.pe.gov.br/mapa_unidades.php

2.3.8 - Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pernambuco – campus Vitória de Santo Antão

Según informaciones obtenidas en el sitio del *campus*¹⁸, la Escuela Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão (EAFVSA) fue creada el 2 de junio de 1954, en el barrio del Alto do Reservatório y denominada Escuela de Magisterio de la economía rural doméstica, por la entonces Superintendencia de Educación Agrícola y Veterinaria del Ministerio de Agricultura, basada en la Ley N° 9.613, de 20 de agosto de 1946 y por el artículo 17 de la Ley n° 1.765, que creó varias escuelas. En 1962, el establecimiento fue transformado en la Escuela de Economía Doméstica Rural, con el fin de suministrar cursos agrícolas de primer y segundo ciclos, así como cursos aislados de perfeccionamiento. En el período de 1967, nuevos cambios fueron causados por decretos. Por ejemplo, se ha reformulado la filosofía de la educación agrícola con la implantación del sistema granja-escuela, que se basa en el principio de "aprender a hacer y hacer para aprender". En el año 1970 fue creada la Coordinación Nacional de Educación Agrícola - COAGRI, que dos años más tarde, en 1975, definió sus competencias y cambió su nombre a la Coordinación Nacional de Educación Agropecuaria.

¹⁸ Recuperado en 18 de abril de 2015 en <http://portal.ifpe.edu.br/campus/index.jsf?campi=Vit%25C3%25B3ria>.

A finales de los años setenta, más precisamente en 1979, con el Decreto N° 83.935, el establecimiento pasó a denominarse Escuela Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão-PE, implementando el Curso de Técnico en Agropecuaria, pasando a ofrecer dos habilitaciones técnicas. En 1985, las actividades pedagógicas del establecimiento fueron transferidas al actual local, situado en la zona rural de la ciudad de Vitória de Santo Antão, ocupando una superficie de 124 hectáreas, incluyendo un área de bosque atlántico, pasando a vivenciar en la práctica metodológica del sistema de la granja-escuela. Con la Ley n° 8.731, del 16 de noviembre de 1993, la propiedad fue transformada en autárquica, debiendo a SEMTEC las atribuciones de establecer políticas para la educación tecnológica y ejercer la supervisión de la enseñanza técnica federal. Ya en 1997 fue implantado en el establecimiento el curso de Técnico en Agroindustrias, haciendo un total de tres habilitaciones técnicas ofrecidas. En el año 2001, de acuerdo con las reformas de la educación profesional, el establecimiento pasó a ofrecer la enseñanza media separada de la educación profesional, siendo ésta organizada en el sistema modular. Pasaron a ser ofrecidas cuatro habilitaciones técnicas: Agropecuaria, Agroindustria, Agricultura y Zootecnia, en la modalidad de concomitancia interna¹⁹, o subsiguiente. En ese mismo año, la Escuela Agrotécnica Federal, por medio del Decreto, reglamentó la creación de la Sección de Cursos Técnicos Especiales - SCTE y desde allí comenzó a ofrecer cursos básicos, de corta duración, apuntando a la cualificación y el reciclaje de los trabajadores para que actúen en los más diversos sectores productivos. En mayo de 2004, en virtud del Decreto n° 4.877/2003, se reglamentó el proceso de selección de los Directores Generales de las Escuelas Agrotécnicas mediante elecciones directas, eligiendo democráticamente su Dirección General con la participación de todos los segmentos de la comunidad escolar. Todavía en el año 2004, con el Decreto N° 5.159, de 29 de julio de 2004, que estableció una nueva estructura reglamentaria del MEC, la SEMTEC pasa a la denominación de la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica - SETEC, encargada de implementar las políticas de formación profesional en el país, desvinculando la educación profesional de la enseñanza media. En el año 2005, el establecimiento ha

¹⁹ Por concomitancia interna entendemos a situación en que el discente cursa de forma vinculada en el mismo establecimiento educacional la enseñanza media y la enseñanza profesional.

vuelto a ofrecer cursos en el sistema de currículo integrado: Curso de Técnico en agropecuaria y Curso de Técnico en agroindustria, manteniendo la modulación sólo en el nivel subsiguiente, con las habilitaciones técnicas en Agricultura, Zootecnia y la Agroindustria. La antigua Escuela Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão era tenida como un establecimiento vinculado al Ministerio de Educación, de naturaleza jurídica autárquica con autonomía financiera, administrativa, patrimonial, disciplinaria y didáctico-pedagógica. Con la publicación de la Ley No. 11.892/2008 fue instituida la Red Federal de Formación Profesional, Científica y Tecnológica, creando los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, entre ellos el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pernambuco - *campus* Vitória de Santo Antão. En consonancia con los principios y propósitos de la educación prevista en la Constitución Federal de 1988, en la Ley de Directrices de Bases de la Educación Nº 9394/96 y sus posteriores reglamentaciones, y en la Ley 11.892/08, el establecimiento viene redefiniendo su misión, objetivos y metas, de manera de hacer frente a los desafíos planteados por la modernidad. Por lo tanto, viene rediscutiendo su función social y redefiniendo sus acciones, pautándose en los principios de la Educación Nacional: igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela; libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar la cultura, el pensamiento, el arte y el saber; pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas; respeto a la libertad y aprecio a la tolerancia; coexistencia de instituciones públicas y privadas de educación; gratuidad de la educación pública en los establecimientos oficiales; valoración de los profesionales de la educación escolar; gestión democrática de la educación pública, en forma de ley y la legislación de los sistemas educativos; garantía de calidad; valoración de la experiencia extra-escolar; la vinculación entre la educación escolar, el trabajo y las prácticas sociales. Alineados con estos principios, el Instituto Federal de Pernambuco presenta como documento orientador el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2018, en el cual explicita sus objetivos y metas institucionales:

- Suministrar educación profesional técnica de nivel medio, prioritariamente en la forma de cursos integrados para los concluyentes de la enseñanza fundamental y para el público en la educación de jóvenes y adultos;

- Impartir cursos de Formación Inicial y Continua de los trabajadores (FICs), con los objetivos de lograr la capacitación, el perfeccionamiento, la especialización y la actualización de los profesionales en todos los niveles de escolaridad en las áreas de educación profesional y tecnológica;
- Realizar investigaciones científicas y aplicadas, estimulando el desarrollo de soluciones técnicas y tecnológicas, extendiendo sus beneficios a la Comunidad.
- Desarrollar actividades de extensión en conformidad con los propósitos y principios de la educación profesional y tecnológica, en articulación con el mundo del trabajo y los sectores sociales, y con énfasis en la producción, en el desarrollo y en la difusión de conocimientos científicos y tecnológicos;
- Fomentar y apoyar los procesos educativos que conducen a la generación de trabajo y ingresos, la emancipación de los ciudadanos en la perspectiva del desarrollo socioeconómico local y regional;
- Suministrar cursos a nivel de educación superior, a saber:
 - a) Cursos superiores de Tecnología que tengan como objetivo la formación de los profesionales para los diferentes sectores de la economía.
 - b) Los cursos de grado, así como programas especiales de formación pedagógica, con vistas a la formación de docentes para la educación básica, sobre todo en las áreas de las ciencias (química, física, biología y matemática), y para la educación profesional;
 - c) Cursos de bachillerato, sobre todo las ingenierías, orientados a la formación de los profesionales para los diferentes sectores de la economía y áreas de conocimiento.
 - d) Curso de postgrado lato sensu de especialización y perfeccionamiento orientado a la formación de especialistas en diferentes áreas del conocimiento; y
 - e) Cursos de postgrado stricto sensu graduado de master y doctorado, que contribuyen a la promoción del establecimiento de bases sólidas en la educación, la ciencia y la tecnología, con vistas al proceso de generación y innovación tecnológica (p. 71-72).

El *Campus* Vitória de Santo Antão tiene una tradición fuerte en la oferta de cursos dirigidos al sector primario de la economía (agricultura, zootecnia y procesamiento de alimentos de origen animal y vegetal). Actualmente ofrecen cursos técnicos integrados a la escuela media en las áreas de la agropecuaria y la agroindustria, los cursos técnicos subsiguientes en agricultura, zootecnia y agroindustria que tiene un público predominantemente más adulto, con personas del sector productivo primario, los trabajadores y los productores rurales y cursos de educación superior en Licenciatura en Química y Bachillerato en Agronomía. También ofrece un curso de técnico en agricultura y de soporte y mantenimiento en Informática, integrado a la escuela media en la modalidad de educación de jóvenes y adultos - PROEJA.



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

CAPÍTULO 3 - BREVES CONSIDERACIONES POLITICAS SOBRE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y SUS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS Y PSICOLÓGICAS

Una de las características esenciales de la lectura de la dialéctica es el espíritu crítico de examinar constantemente la realidad. La inevitabilidad y la imposibilidad de realizar cambios incommoda hábitos y prácticas ya cristalizados - explicitados en el tradicional lema que desea "dejar todo como está", ya que a los ojos de aquellos que operan los establecimientos y de los sujetos en ellos incluidos el conformismo es razonable - es al menos un derroche intelectual y social frente a la inversión económica y del personal. Por lo tanto analizar dialécticamente la coyuntura del *campus agrícola campus* y sus elementos constitutivos y productores de subjetividad, es decir, su contexto social, la geografía, el clima del establecimiento, variables de vivienda, la funcionalidad de los espacios y las relaciones interpersonales son indispensables para la comprensión de este universo y por lo tanto, para inferir las posibilidades de cambio.

3.1 - Política neoliberal y la repercusión en la educación profesional

"La educación es política", dice Bernad Charlot (1980). Esto se da en al menos cuatro sentidos que se articulan el uno con el otro: "la educación transmite los modelos sociales, educación forma la personalidad, la educación propaga ideas políticas, la educación es responsabilidad de la escuela, institución social" (p.11-13). Por lo tanto, necesitamos entender qué proyecto político la institución educativa defiende, qué modelos sociales están siendo transmitidos, qué profesionales queremos formar para tener una concepción y una lectura adecuadas del mundo y del medio que nos rodea.

Un de nuestros problemas es entender, aunque sea brevemente, las perspectivas ideológicas que predominan en la formación profesional agrícola, suponiendo que hay mucho de neoliberalismo en su definición del proyecto educativo.

Llamamos neoliberalismo a la ideología que sirve de apoyo a la expansión de la actual globalización capitalista. Es importante definir el término ideología en la

concepción de Gramsci, distinguiendo conceptualmente entre una ideología históricamente orgánica, de otras ideologías arbitrarias. Sobre la primera, Gramsci (1995) dice que en un primer acercamiento, en cuanto concepción del mundo, la ideología tiene una acción positiva y necesaria para la acción en la estructura social, porque ayudará a establecer el consenso entre los sujetos, cuando estos mismos sujetos incorporan el sentido común, y que, en un estado más avanzado, puede conferir la hegemonía de una clase específica que será soberana. Esa ideología prescribe normas para la conducta humana, que culminan en el mantenimiento del orden social. En cuanto a la segunda, ignora los fenómenos sociales, asignando la idea general a los casos particulares, tratando de forma generalizada las distintas realidades, lo que genera un gran malentendido. Según Gramsci (1975), citado en Konder, 2002:

Las ideologías "arbitrarias" merecen ser objeto de una crítica que, en realidad, las descalifica. Las ideologías "históricamente orgánicas", por el contrario, constituyen el campo en el que se realizan el avance de la ciencia, los logros de la "objetividad", es decir, las victorias de la "representación de la realidad que es reconocida por todos los hombres, independientemente de cualquier punto de vista puramente privado o de grupo" (pp.104-105).

El neoliberalismo no se interesa sólo por cuestiones económicas y comercio internacional, sino que va mucho más allá. Sigue una filosofía global que abarca todos los campos del ser humano, incluida la educación. En este sentido, se entiende como una ideología arbitraria que ve la educación no como un "instrumento político y social", sino como un mediador que debe cumplir con la dinámica del mercado - adoptando elementos educativos básicos como la vocación, la investigación orientada a la productividad, la competitividad, las lenguas y las técnicas informáticas que deben incorporarse a las prácticas escolares y ser reproducidas en la enseñanza en el aula. O sea la escuela ideal debería adoptar una gestión eficiente, capaz de transformar a los estudiantes en consumidores de educación, preparándolos para el trabajo y para cumplir con los requisitos del mercado del conocimiento. La enseñanza ha sido vaciada de contenido político, social, aspectos problematizadores de la ciudadanía, siendo sustituidos por los derechos del consumidor.

A fin de responder a nuestra problematización recurrimos a las lecturas académicas de Oliveira & Carneiro (2012), Azevedo (2004) y Boito Jr. (2007) que nos

elucidan las contundentes relaciones de mantenimiento y/o redirección entre la educación profesional y sus concepciones neoliberales. Para estos autores la formación profesional siempre está apuntando a los intereses hegemónicos de los países a los cuales Brasil está sujeto, es decir, las pretensiones económicas y corporativas provenientes de esos países.

Azevedo (2004) postula que "las autoridades públicas deberán transferir o dividir sus responsabilidades administrativas con el sector privado, un medio para estimular la competencia y el crecimiento del mercado, manteniendo la calidad de la oferta de servicios" (p. 15). Con esto, el neoliberalismo introdujo nuevas normas que deben guiar la oferta de la educación, introduciendo un concepto productivista, es decir, pautado en el ideario de una reestructuración en el proceso de globalización subordinada a la lógica de la producción y el mercado, exigiendo a los espacios educativos, la respuesta a esa función en una perspectiva de educación productivista, de mercado y pragmática. Boito (2007) afirma que desde 1990 el Estado brasileño, intentando responder a una lógica neo-liberal y insertarse en las economías en desarrollo, disminuyó su participación en la economía, dejando de ejercer su función de garante del desarrollo económico, pasando a actuar sólo como un dispositivo de regulación, garantizando así el correcto funcionamiento del mercado.

Oliveira & Carneiro (2012), a su vez, nos traen un avance progresivo en las políticas implementadas en los inicios del siglo XXI, cuando se produjo el cambio de gobierno, siendo direccionadas políticas que han llamado de modelo social-desarrollista.

El Estado reafirmó su soberanía nacional, reorientó su política internacional, formó una gran reserva de divisas, redirigió el comercio exterior y estableció una nueva dinámica de cooperación internacional. El Estado ha asumido la responsabilidad de resolver los problemas sociales con la inclusión de más de un tercio de la población brasileña en los programas de garantía de ingresos. Hubo también, la reconstrucción de un proyecto de desarrollo económico, tal como la mejora del salario mínimo, que tuvo un gran impacto en la reducción de la desigualdad, la reducción de la pobreza, además de estimular el mercado de consumo interno. Esta transición del modelo neoliberal hacia el social-desarrollista inició la reanudación de una sociedad salarial: el crecimiento del empleo asalariado con contratos formales y la expansión del consumo popular, principalmente, en la población de bajos ingresos. En el escenario internacional, se consolidó la tercera revolución industrial, permitiendo nuevas formas de comunicación y información, además de nuevas formas de organización del trabajo y la producción. La transferencia de determinadas operaciones intelectuales hacia las máquinas

provocó un fuerte debate teórico y práctico en la elevación de los niveles de cualificación profesional (pp.8-9).

El autor postula que la red escolar federal técnica sufrió modificaciones beneficiosas con el fin de minimizar las consecuencias generadas por el liberalismo político y económico, pero aún muy superficiales, porque el gobierno no se estaba preocupando por los cambios sociales prometidos en su campaña electoral. Mientras tanto, continúa afirmando que la educación profesional y tecnológica, que tuvo su institucionalización promovida en 2008, enfatizó la necesidad de la democratización de la escuela y el desarrollo local, difundiendo las unidades de Institutos Federales para el interior del país, con cursos técnicos y tecnológicos desplegados en el *campus*, asociando al conocimiento científico, la investigación y la extensión y el potencial económico de cada región en la que se encuentran. Según Oliveira & Carneiro (2012), medidas de esta naturaleza han contribuido positivamente a la superación del liberalismo en la educación profesional.

Los investigadores en el área de la educación técnica y profesional (EPT) de nivel medio (Kuenzer, 1998, 2000; Ramos, Frigotto & Ciavatta, 2005) siguen produciendo incesantemente estudios, en un esfuerzo homérico para romper con la historia de la dualidad técnica y humanista en la formación del sujeto de la educación profesional. En esta dualidad, Kuenzer (2000) afirma que “La dualidad estructural que determinó dos redes diferenciadas a lo largo de la historia de la educación brasileña tiene sus raíces en la forma de organización de la sociedad, que expresa las relaciones entre el capital y el trabajo; intentar resolverla en la escuela, a través de una nueva concepción, es ingenuo o de mala fe” (p.21).

En este sentido la Ley n° 11.892/2008, que establece la creación de institutos federales, resalta su preocupación con esta dualidad educativa histórica, expresando la necesidad de ofrecer una educación profesional técnica prioritariamente en un modo integrado de la enseñanza media, a fin de:

La idea de capacitación integrada sugiere superar el ser humano dividido históricamente por la división social del trabajo entre la acción de la ejecución y la acción del pensamiento, conducir o planificar. Esto es superar la reducción de preparación para el trabajo a su aspecto operacional, simplificado, despojado del conocimiento que está en su génesis científico-tecnológica y en su apropiación histórico-social (Brasil, 2007b, p. 41).

Pero no vamos a ser ingenuos para creer que todo está en el plano de lo ideal. Todavía son necesarias decisiones políticas eficaces y permanentes para resolver estas grietas y abismos educativos existentes

3.2 - Consideraciones sobre la perspectiva pedagógica en el establecimiento investigado

Suponemos que la pedagogía tiene una importancia innegable en la orientación de la práctica educativa. Conocer sus modalidades y formas de acción nos permite ampliar el nivel de comprensión de ciertos conocimientos y valores. Pinto (2008) define la pedagogía como:

Campo de conocimiento, porque no se trata sólo de las teorías científicas, en la medida en que implica a otras formas y otros tipos de conocimiento. La pedagogía, además de ser un enfoque transdisciplinar de lo real educativo, para articular las teorías de las diferentes ciencias que dan apoyo directo (Psicología, Sociología, Historia) o indirecto (biología, antropología, neurología...), es, al mismo tiempo, un "enfoque (pluri) conocible" al ser la expresión de diferentes formas y de diferentes tipos de conocimiento: el sentido común, la estética, la ética y la política, del empirismo, de la etnociencia (p. 110).

Educación no se traduce en transmitir o adquirir conocimientos sólo. En el proceso educativo hay un abanico de representaciones sociales y de sujeto que se quiere educar, ya que es por medio de la educación que las generaciones asimilan los valores culturales y reproducen o modifican los códigos sociales de cada sociedad. Por lo tanto, no existe un sistema educativo operando ideológicamente de forma estéril, siendo crucial la reflexión sobre el sentido y valor de la educación en la sociedad y para la sociedad. (Luckesi, 1994; Saviani, 2010).

Las instituciones educativas utilizan los preceptos de una o más líneas pedagógicas para poner en marcha estrategias de acciones metodológicas en sus programas educativos. Estas teorías, sin embargo, no siempre se manifiestan exclusivamente en las escuelas, utilizando muchas veces más líneas en su práctica. La elaboración teórica busca sistematizar esas prácticas educativas que están activas en la vida cotidiana del establecimiento, en vista de sus fines sociales. Veamos: a) La

Pedagogía Tradicional tiene como fundamento la universalización del conocimiento mediante la adopción, en sus prácticas pedagógicas, de recursos como la repetición, el almacenamiento y la formación. Su contenido es incuestionable y tomado como verdades absolutas, teorías desconectadas de la realidad social y de la vivencia de los alumnos. El profesor es la figura central, mientras que el estudiante es sólo un agente pasivo, reproductor memorizando lo que oyen en las clases e receptor de contenidos consolidados universalmente. La herencia cultural pasa a ser repasada a las nuevas generaciones, pues es tenida como un primoroso producto del conocimiento occidental. Los contenidos y las técnicas didácticas no están relacionados al cotidiano del alumno, ni tampoco hay discusiones sobre la realidad y los problemas sociales que afectan a la sociedad. Al pensar en esta pedagogía, se percibe que continua como preponderante en numerosas instituciones educativas; b) Con respecto a la Pedagogía Renovada, fruto de la necesidad de democratizar la sociedad, busca enfrentarse al conservadurismo de la pedagogía tradicional, abogando por la transformación de la sociedad a través de la educación. Engloba innumerables corrientes que, de una forma o otra, están relacionadas al movimiento de la pedagogía no directiva, que es representada por el psicólogo Carl Rogers y el movimiento denominado Escuela Nueva (John Dewey, Maria Montessori, Jean Piaget, Anísio Teixeira, entre otros) (Luckesi, 1994). Adopta como concepción el aprender a aprender, reconociendo la autonomía, la experiencia directa sobre el medio para la actividad, el autoaprendizaje, la libertad de expresión, asumiendo el principio orientador de valorización del individuo como ser libre, activo y social, donde sus intereses, sus necesidades, sus capacidades individuales pasan a ser considerados fundamentales para una educación efectiva y duradera. El núcleo de la actividad pedagógica no es el docente, ni los contenidos disciplinares, sino el alumno, como ser activo e interesado teniendo el maestro con la función auxiliar del desarrollo libre y espontáneo del sujeto. Esta tendencia, tuvo gran penetración en Brasil en la década del 30 y actualmente esta corriente influye en algunas prácticas de enseñanza, con mayor destaque en la educación infantil, especialmente en el espacio de la orientación educativa y de la psicología escolar. Así como la anterior, esa corriente desconsidera el contexto socio-político. Lo que pasa en lo íntimo de una escuela tiene una autonomía marcante en relación a las cuestiones sociales, económicas y políticas efervescentes fuera de ella. c) La Pedagogía Tecnicista fue predominante a finales de la década de los 60 y estaba pautada en la teoría

conductista (Skinner, Gagné, Bloon y Mager) del aprendizaje y en el abordaje sistémico de la enseñanza. A partir del supuesto de la neutralidad científica e inspirada en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, esa corriente atestó la reordenación del proceso educativo de manera a hacerlo objetivo y operacional. Abordando un modelo de la conducta mediante un juego eficiente de estímulos y recompensas, pretendía "condicionar" al alumno a expresar respuestas deseadas por el docente. La práctica pedagógica es controlada y orientada por el docente, con actividades mecánicas insertadas en una propuesta educativa rígida y pasible de ser totalmente programada en detalles (Luckesi, 1994), capaz de minimizar las interferencias subjetivas que pudieran poner en riesgo su eficiencia. La relación profesor - alumno es facilitada por las técnicas, haciendo del proceso de enseñanza lo más objetivo posible, es decir, adopta la objetividad para enseñar y la objetividad en el proceso. El papel del profesor es ejecutar el programa instructivo frente a la formación técnico-profesional. En este sentido, la función de la educación es transmitir conocimientos, ética comportamental, prácticas sociales, habilidades consideradas esenciales para el mantenimiento y control del espacio cultural y social (Mizukami, 1986). La institución escolar pasa a ser una agencia educativa de manipulación del comportamiento humano usando de técnicas específicas y internalización de hábitos mecánicos, debiendo el individuo adaptarse al medio. d) La Pedagogía Crítico-Social de concepción dialéctica, surge como alternativa al tecnicismo, en virtud de las severas críticas de educadores durante la década de 1970, instalándose una intensa movilización de profesionales en busca de una corriente cuestionadora que estuviera al servicio de los cambios sociales, económicos y políticos, objetivando sobrepasar las desigualdades sociales. Posicionándose de forma contraria a la pedagogía metafísica, Saviani (2010) así define:

En una muy apretada síntesis, se puede considerar que la pedagogía histórico-crítica es tributaria de la concepción dialéctica, concretamente en la versión del materialismo histórico, teniendo fuerte afinidad, con respecto a las bases psicológicas, con la psicología histórico-cultural desarrollada por la Escuela de Vygotsky. La educación es entendida como un acto de producir, directa y intencionadamente en cada individuo singular, la humanidad que es producida histórica y colectivamente por todos los hombres. En otros términos, esto significa que la educación es entendida como la mediación en el marco de la práctica social global (p.6).

Esta tendencia pedagógica conduce a los contenidos como elemento central del proceso pedagógico, reevaluándolos continuamente frente al escenario sociocultural de los alumnos. La educación aquí es una actividad en que docentes y alumnos son mediatizados por la realidad vivenciada de la que extraen el contenido del aprendizaje para que, alcanzando un nivel de conciencia de esa realidad puedan en ella actuar, oportunizando así la transformación social. En este sentido, las experiencias de la vivencia de los alumnos son tomadas en consideración desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando al docente conocer ese cotidiano, auxiliándolos a superar sus saberes por medio del desarrollo del sentido de criticidad y de la presentación de otros contenidos que los conducen a una forma de elaboración superior que posibilite un posible cambio social. Igualmente, como la pedagogía dialéctica posibilita un análisis crítico de la realidad social donde se insertan los profesores y los estudiantes, cada uno ocupando una posición diferente, mediatizados por esta realidad, ejerce, según Saviani (2003) cinco pasos: práctica social inicial - problematización (preguntas) - instrumentalización (métodos de búsqueda para su comprensión y solución) - catarsis - práctica social final. En esta última etapa, Saviani (2013) señala sobre el efecto catártico:

Por la catarsis el proceso educativo alcanza su cúspide, favoreciendo a los estudiantes lograr un diseño superior, libre de toda magia y brujería. Por la catarsis se produce el paso del plano puramente económico hasta el momento ético-político. También, por la catarsis se da la elaboración superior de la superestructura en la conciencia de los hombres, es decir, se produce la asimilación subjetiva de las condiciones objetivas, permitiendo el paso de la condición de la clase-en-sí hacia la condición de la clase-para-sí. Es, finalmente, por la catarsis que todo lo que era el objeto de aprendizaje, se incorpora en el propio modo de ser de los hombres, operando una especie de segunda naturaleza que transforma cualitativamente su vida plenamente, esto es, en el plano de las concepciones y en el plano de la acción (p. 74).

Gadotti (2001) apunta que esa corriente defiende que la constitución del hombre ocurre por el ascenso de la conciencia colectiva efectiva de modo concreto por la acción continuada de trabajo mediada por la interacción. Por lo tanto, la educación no es estática, sino social, científica, orientada hacia la construcción del hombre colectivo, sujeto del futuro (p.15). "Para la pedagogía dialéctica la cuestión central de la pedagogía es el hombre como ser político, la liberación histórica, concreta, del hombre contemporáneo" (p 158). Postulamos que la pedagogía

dialéctica es muy pertinente para el plano de la educación agrícola en el país porque con este enfoque y basada en la creatividad, donde el carácter histórico-crítico de los contenidos es altamente considerado, esa perspectiva está comprometida con la transformación de la realidad en constante movimiento dialéctico. Libâneo (1990) nos conduce a reflexionar que la tendencia pedagógica tradicional, renovada y tecnicista, por declararse como neutrales, nunca asumirán un compromiso formal con las transformaciones y las demandas sociales, aunque, en la práctica, pretendan legitimar el orden social y económico capitalista.

3.3 - Consideraciones sobre la orientación psicológica en la práctica profesional

Considerando la lectura del capitalismo y la dinámica estructural en la cual se encuentran las clases sociales, observamos que el Estado asume su papel en este contexto velando también por el mantenimiento ideológico y la organización del sistema político predominante. Sin embargo, la psicología tiene su historia, o parte de la misma, producida por los intereses de los grupos dominantes cuando intentó atender a las necesidades obligatorias de esa clase, es decir, la psicología buscó formar grupos más homogéneos en las escuelas; en la industria, siguiendo los objetivos tayloristas de "poner a la persona adecuada en el lugar adecuado", difundió una normalidad naturalizada y estigmatizante para clasificar las diferencias de los sujetos, acentuando el abismo de las desigualdades sociales, entre otras actuaciones tortuosas y cuestionables en lectura contemporánea.

Desde su inserción en las escuelas, el psicólogo ha sido considerado un técnico que, junto con otros profesionales (orientadores, supervisores y administradores escolares) contribuye a aumentar la calidad y la eficiencia de enseñar a través de la aplicabilidad de los conocimientos psicológicos. De este modo, el profesional de psicología asumió el sesgo eminentemente técnico, legitimando la jerarquización del proceso educativo, asumiendo una función de control, lo que inevitablemente niega a los demás profesionales (docentes, alumnos, país, coordinador, etc.) la posibilidad de percibir como también protagonistas de la realidad vivenciada, como por otra perspectiva que se quiera construir.

Como dispositivo autoritario y normativo, la psicología con su larga historia como ciencia, tiende a naturalizar la realidad psicológica y social, enmascarando el papel que desempeñan ciertas prácticas humanas en la elaboración de la realidad, legitimando, por ejemplo, la existencia de algunos patrones de normalidad psicológica a los que debemos aceptar y adecuar. Heredera del ideario cartesiano de la ciencia, la psicología se teoriza en la creencia de que existe un acceso privilegiado a la realidad, que permite, gracias a la objetividad, conocer la realidad "tal como se presenta". Por lo tanto, bajo de una óptica dialéctica y socio-histórica, esa nueva alternativa de cómo la psicología se muestra surge precisamente a partir de la crítica a la separación entre objetividad y subjetividad, teniendo en cuenta el carácter histórico del movimiento social en que están insertos los individuos, desmontando a la vez estas ortopedias conceptuales cuando se niega a clasificar, diferenciar, discriminar y estigmatizar.

Bock (2000) nos alimenta el ideal de promover una psicología basada en una lectura de la dimensión social, que está dedicada a la producción de conocimiento subvencionado en otros supuestos, una ciencia fundamental para la ideología producida, una profesión cada vez más próxima para ofrecer mejores condiciones de vida para el sujeto, es decir:

Una psicología que está siendo construida en los últimos veinte años, en las distintas áreas de trabajo y en las universidades [...] Los años 70 trajeron para la sociedad brasileña, y para las más diversas profesiones, cuestiones importantes que marcaron la necesidad de dejar de reproducir la psicología, para pasar a construir o reconstruir una psicología a partir de las demandas y necesidades de nuestra sociedad brasileña (p.10).

Guiarse en un marco teórico que permita responder a los desafíos que su práctica nos impone, además de entender los problemas que aparecen en los espacios escolares independientemente del campo o del área de la psicología en que esos conocimientos se han producido originalmente es de fundamental importancia para intervenciones satisfactorias y saludables, buscando sobre todo la transformación de la sociedad, basada en la promoción de la garantía de los derechos sociales.

La psicología se presenta más como un área de conocimientos relevantes para la investigación en las políticas públicas, que en la promoción de las demandas sociales e históricas y sometida

a una lectura histórica; ella intenta responder a los desafíos emergentes en este campo. La psicología socio-histórica teoriza que el fenómeno no pertenece a una conjeturada naturaleza humana, no es preexistente al hombre, sino que "refleja la condición social, económica y cultural en la que los hombres viven" (Bock *et al.*, 2001, p.22).

El ejercicio práctico del psicólogo que trabaja en un establecimiento de enseñanza no puede restringirse a la dimensión educativa, como el diagnóstico, la orientación, el asesoramiento y la remisión de los casos más complejos. Debe ir más allá y contemplar también la dimensión psicosocial, considerando aspectos multi, inter y transdisciplinarios como cruzamientos para la comprensión del fenómeno psicosocial que se muestra inserto en el entorno y en las relaciones escolares. En este contexto, hemos reflexionado sobre las posibilidades de acción de los profesionales de la psicología insertos en los *campus* agrícolas dotados de internado, como una posibilidad de problematizar su forma de actuación a fin de que no se encuadre en un modelo clínico psicoterapéutico, puesto que esto no va a responder a las demandas escolares. Las demandas son no sólo en el ámbito individual, sino también en la mayoría de las circunstancias históricas y sociales que restringen al sujeto en este universo. Por tanto, esta comprensión sólo será posible a través de una lectura crítica, ética, transformadora y, especialmente relacionadas con el la actualidad del sujeto.

Considerando el espacio educacional dotado con una dimensión dialéctica, Alves & Silva (2006), establecen los elementos que constituyen este espacio:

Los espacios educativos tienen un carácter institucional permeable, tanto en su apariencia (estructura física, modelos de maestros, etc.), como en su esencia (ideología, comportamientos, relaciones interpersonales, etc.), lo que permite acciones conservadoras (con el fin de mantener el *statu quo* vigente en el modelo neoliberal) y transformadoras (en el sentido de buscar nuevas maneras de combatir las injusticias del sistema existente) [...]El espacio educativo, por sí solo, es contradictorio, dialéctico, y en él se estructura un modelo reproductor y informativo del conocimiento y un modelo crítico, histórico, político y social que puede permitir que el aprendizaje sea más creativo, capaz de transformar y expandir el conocimiento actual (p.193).

Reconocer los componentes y la complejidad de los sujetos insertos en estos espacios, alineados a la comprensión de que todos forman parte de un sistema relacional cultural e históricamente constituido, efectiva una praxis en el espacio institucional y social de la cual la educación es una expresión.

Siguiendo las lecturas de Martínez²⁰ encontramos una fecunda clasificación de tendencias de la psicología en el contexto escolar y esto nos ha favorecido al punto de intentar demostrar que, incluso en carácter especulativo, la tendencia predominante de la psicología vigente en los actuales *campus* agrícolas.

Martínez (2007, 2009, 2010) ofrece dos contextualizaciones de acción profesional, como una manera de generar visibilidad en la práctica profesional de categoría, siendo las formas "tradicionales" y "emergentes". Esta clasificación, según afirma, permite una comprensión más amplia de la psicología escolar, que aún no está plenamente consolidada en el país, mostrándose favorable al fortalecimiento y a la afluencia de esta ciencia en los procesos educativos. La autora utiliza como criterio la diferenciación de las funciones generalmente adoptadas por los psicólogos en su práctica institucional de otras posibilidades de trabajo que surgen como reflejo de los cambios en su ejercicio profesional y de la apropiación de nuevos conceptos teóricos en la actualidad. En la perspectiva tradicional, el autor clasifica las acciones relativamente consolidadas en el área. Hemos extraído de su producción (Martínez, 2010), los conceptos de cada acción, pero elegimos fragmentos a fin de hacer viable la reproducción.

1. **Evaluación, diagnóstico, Servicio y derivación de alumnos con dificultades escolares:** a) el examen de la evaluación y el diagnóstico como un momento específico, celebrado al margen de la situación real en que las dificultades de aprendizaje se expresan, centrado en el alumno y realizado por un profesional aislado a partir, fundamentalmente, de las pruebas de fuerte connotación cuantitativa o clínica, viene transformándose en un diseño en el que la evaluación y diagnóstico se configuran como procesos en que consideramos espacios de relaciones sociales donde las dificultades de aprendizaje se revelan, en el marco de un trabajo en equipo en el que el maestro tiene un papel importante. (b) El uso de diversos instrumentos de

²⁰ Dra. Martínez Mitjans Martínez Licenciada en Psicología - Universidad de La Habana (1971), Doctor en Ciencias psicológica - Universidad de La Habana (1993) y post-doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid (2007). Profesora de la Universidad de Brasilia y colabora actualmente como investigadora de esa universidad y colaborador de la Especialización en Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires. Tiene experiencia y numerosas publicaciones en los campos de la psicología y la educación en la perspectiva histórico-cultural, con énfasis en la creatividad y la innovación y la psicología escolar, especialmente en las siguientes áreas: la creatividad y la innovación en diferentes contextos, la subjetividad, el aprendizaje y la educación inclusiva. Recuperado en 05 de abril de 2016 en <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>.

investigación - como la observación de los estudiantes en situaciones de actividad escolar cotidiana, las conversaciones con ellos y con quienes se relacionan - de juegos y diferentes situaciones para la comprensión de las causas que originan las dificultades ha colaborado para superar el carácter rotulador del diagnóstico, lo que en modo alguno contribuye a delinear las estrategias de acción psicopedagógicas necesarias para superar las dificultades detectadas. C) La tarea de derivación de los estudiantes hacia otros profesionales especializados fuera de la institución escolar es realizada por el psicólogo en casos excepcionales, en que, agotados todos los esfuerzos junto al equipo escolar, su complejidad y especificidad así lo requieran;

2. **Orientación a alumnos y padres:** La orientación psicológica diferente de psicoterapia (que no es una función de un psicólogo en la escuela) implica acciones de asesoramiento sobre la base de las necesidades específicas del desarrollo del alumno. Una mirada atenta al desarrollo integral de los alumnos permite al psicólogo estructurar un trabajo de orientación a los estudiantes y padres, ya sea de manera individualizada, sea en grupo, que contribuya para el desarrollo buscado. Tradicionalmente, este trabajo se ha manifestado principalmente en medidas intervencionistas, en colaboración con otros profesionales de la escuela, con el objetivo de superar las dificultades concretas, pero ha empezado, también, a asumir objetivos de promoción del bienestar emocional y el desarrollo de importantes recursos psicológicos en correspondencia con los objetivos de la educación integral que la escuela propone. La coordinación de los grupos de orientación a los padres, en función de sus exigencias como en cuanto a los aspectos psicológicos del desarrollo y la educación de los niños;
3. **La orientación profesional:** en el concepto más amplio de la orientación para el trabajo, esta no se reduce al momento de "elección profesional", sino que se constituye en un proceso anterior y posterior a ese momento, dirigido al desarrollo de importantes recursos psicológicos importantes tanto para la elección de la trayectoria profesional a seguir, como a la inserción en el mundo del trabajo. Entre estos recursos se destacan, por ejemplo, la creatividad y la capacidad de reflexión propia, evaluar las diferentes alternativas y tomar decisiones;

4. **Orientación sexual:** la orientación en relación con el sentido que se atribuye a la sexualidad, la responsabilidad para con el otro, las dudas e inquietudes sobre los deseos y los afectos, así como la contribución al desarrollo del autoconocimiento, la autorreflexión, la capacidad de anticipar las consecuencias y la ética en la toma de decisiones, constituyen un importante objeto de trabajo del psicólogo escolar, tanto en su expresión individual como en la grupal;
5. **Formación y orientación de profesores:** Esto implica la necesidad de considerar la complejidad constitutiva de la subjetividad en el trabajo para la superación de las dificultades, una vez que muchas dificultades en la escuela se extienden y se cristalizan precisamente por la falta de estrategias de acción que tomen en cuenta la multiplicidad de elementos que participan. La orientación a los maestros, así como la contribución a su formación en cuanto a la complejidad, la especificidad y la originalidad de los procesos subjetivos implicados en el aprendizaje y el desarrollo en sus más diversas formas de expresión;
6. **Elaboración y coordinación de proyectos educativos específicos** (en relación, por ejemplo, a la violencia, al uso de drogas, al embarazo precoz, a los prejuicios, entre otros: cada vez con más frecuencia, estas estrategias aparecen determinadas no sólo por la situación concreta de la institución escolar, sino también por los objetivos esbozados en la propuesta pedagógica y por las prioridades definidas para la labor educativa, lo que supone un carácter esencialmente preventivo. Se sabe que para contribuir a los cambios reales en las maneras en que las personas piensan, sienten y actúan, son necesarias estrategias educativas sistemáticas y permanentes, en correspondencia tanto con la complejidad de la subjetividad humana como con la complejidad de sus procesos de cambio; (Martínez, 2010, pp.43-46). En cuanto a las acciones de carácter emergente, según la autora, porque son frutos de recientes configuraciones, considerando aspectos organizativos y los procesos relacionales, son más amplias y complejas que las tradicionales, abarcando:
7. **Diagnóstico, análisis e intervención a nivel institucional, especialmente en lo que se refiere a la subjetividad social de la escuela, con el fin de identificar estrategias que fomenten el cambio necesario para la optimización del proceso educativo:** En la medida en que se reconoce que

los individuos se constituyen y, simultáneamente, son constituyentes de los contextos sociales en los que se insertan, los aspectos organizativos de la escuela como institución, en particular su subjetividad social, han adquirido especial importancia. Estos son aspectos relevantes para entender los procesos relacionales que ocurren en la escuela y que participan de las formas en que los profesionales y los estudiantes, sienten, piensan y actúan en este espacio. La acción de los sujetos en este espacio social contribuye a la configuración subjetiva que esto asume, estableciendo una relación entre las subjetividades individuales y la subjetividad social. Los sistemas de relaciones existentes entre los miembros de la institución, los estilos de gestión, los valores, las normas y el clima emocional son sólo algunos ejemplos de importantes factores que influyen, directa o indirectamente, no sólo en los modos de acción de los miembros de la comunidad escolar, sino también en sus estados emocionales, en su satisfacción con la institución y en su compromiso y motivación con las actividades que llevan a cabo;

8. **Participación en la construcción, acompañamiento y evaluación de la propuesta pedagógica de la escuela:** El psicólogo escolar puede actuar en múltiples formas, teniendo en cuenta que la propuesta pedagógica se constituye efectivamente como un instrumento útil para la organización coherente de la labor educativa. Su trabajo puede ser especialmente importante en la integración y la cohesión del equipo escolar; en la coordinación de trabajo en grupo; en los cambios de representaciones, creencias y mitos; en la definición colectiva de funciones; y en el proceso de negociación y resolución de conflictos, que son frecuentes en cualquier tipo de trabajo colectivo que implica el encuentro de puntos de vistas diferentes;
9. **Participación en el proceso de selección de los miembros del equipo pedagógico y en el proceso de evaluación de los resultados de los trabajos:** El psicólogo participa con otros miembros del equipo de dirección pedagógica en la fundamentación y en el delineamiento general de un sistema de selección, teniendo en cuenta la preparación y las características necesarias para el ejercicio de cada una de las funciones que se llevarán a cabo, en correspondencia con la propuesta pedagógica de la escuela y sus objetivos institucionales más generales. El psicólogo también participa en la elaboración de instrumentos (escrito, experiencial, de ejecución, etc.) que

integran el sistema de selección y opera en el proceso de evaluación de los candidatos sobre la base de los indicadores que son generados por la información proporcionada por estos instrumentos. El proceso de autoevaluación y evaluación de resultados individuales y colectivos del trabajo educativo realizado todavía no es parte de la cultura escolar. El psicólogo puede contribuir a la elaboración de sistemas y estrategias de evaluación que, simultáneamente con el objetivo de revelar las fortalezas y debilidades del trabajo realizado, con el objetivo de mejorarlas, también pueden constituir un proceso constructivo de desarrollo para todos los involucrados;

10. **Contribución a la cohesión del equipo de dirección pedagógica y a su formación técnica:** La necesidad de que el grupo de dirección técnica de la escuela si constituya en un verdadero equipo de trabajo se justifica no sólo por su papel en el complejo proceso de la aplicación y el seguimiento de la propuesta pedagógica, sino también por su papel estimulador y movilizador de todos los actores sociales de la escuela en el logro de los principales objetivos institucionales. La labor del psicólogo escolar puede ser muy útil en la utilización de técnicas y estrategias para el desarrollo de equipos de trabajo, comenzando con el equipo de dirección y llegando a todos los otros posibles colectivos. Además, cabe al psicólogo contribuir para la formación técnica del equipo de dirección, no sólo sobre temas de psicología, que pueden ser importantes para la labor educativa y de la dirección que el equipo tiene que gestionar, sino, principalmente, en el desarrollo de habilidades y competencias pertinentes para la labor de orientación pedagógica;
11. **Coordinación de disciplinas y talleres dirigidos al desarrollo integral de los alumnos:** Con mayor frecuencia comienzan a incluirse en las propuestas pedagógicas de las escuelas espacios curriculares no tradicionales. Algunos de estos componentes del currículo, en forma de disciplinas, proyectos de trabajo, talleres o otros, abarcan temas de contenido psicológico como el auto-conocimiento, habilidades interpersonales, desarrollo de la creatividad, los valores, la preparación de planes y proyectos de futuro y muchos otros;
12. **Contribuir a la caracterización de la población estudiantil con el objetivo de apoyar la enseñanza personalizada:** Conocer al alumno en aspectos esenciales que pueden ayudarle a entender sus procesos y condiciones para el aprendizaje y el desarrollo encaminados a esbozar acciones educativas que

intentan contemplarlas en la medida de lo posible, actualmente es un requisito de los procesos educativos que reconocen al estudiante en su condición como un sujeto singular. Este reconocimiento implica acciones educativas diferenciadas según sus características, nivel de desarrollo y los sistemas relacionales y contextos sociales en los que participa. Junto con el profesor y el orientador, actores clave en este proceso, el psicólogo contribuye especialmente en el diseño y en la ejecución de acciones que permitan la caracterización de aquellos aspectos de la subjetividad individual que pueden ser sumamente dependientes, en cada caso, a los procesos de aprendizaje y desarrollo;

- 13. Realización de investigaciones diversas con el objetivo de mejorar el proceso educativo:** En función de las características especiales y las necesidades de la institución y con un profundo sentido ético, el psicólogo, en articulación con otros profesionales de la escuela, puede realizar búsquedas con alumnos, maestros, padres y miembros de la comunidad sobre cuestiones que, por su importancia, contribuyan con información relevante para la optimización del proceso educativo entendido en su sentido más amplio, así como para mejorar el funcionamiento organizacional y promover el bienestar emocional y el desarrollo de aquellos que participan en el espacio social de la escuela;
- 14. Facilitar de forma crítica, reflexiva y creativa la implementación de las políticas públicas:** Facilitar la ejecución de las políticas públicas no ha sido el foco de acción intencional del psicólogo en la institución escolar, debido a la tendencia dominante que, como hemos señalado, parece concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera de la compleja red de elementos que configuran su calidad. Sin embargo, cuando se adopta un enfoque más amplio a la vida de la escuela, no centrado exclusivamente en la dimensión educativa, sino también en su dimensión psicosocial, la importancia de la labor del psicólogo en relación con la implementación de políticas públicas en el espacio escolar se hace evidente con claridad; (Martínez, 2007, pp. 172-175)

El profesional de la psicología inserto en esta práctica opera desde un peculiar proceso de diagnóstico y análisis de necesidades institucionales que una posición activa y creativa sugiere y/o coordina las acciones que potencien las prácticas

educativas institucionales. Sin embargo, la autora hace una salvedad entre sus prácticas, reconociendo que hay intercesión entre ellos.

Ambas formas de actuación, las "tradicionales" -aquellas que se pueden considerar con una historia relativamente consolidada – y las "emergentes" - aquellas que presentan una configuración relativamente reciente -, coexisten y se mantienen mutuamente inter-relaciones e interdependencias diversas. Aunque algunas sean más amplias y complejas que otras y, en este sentido, potencialmente más eficaces, creemos que todas las formas de actuación del psicólogo en el contexto escolar, a las que haremos referencia, tienen su espacio y resultan importantes, especialmente si tomamos en cuenta los positivos cambios cualitativos que, como el producto de las influencias ya mencionadas, se han venido produciendo, también, en las funciones que tradicionalmente han desarrollado los psicólogos en las escuelas (Martínez, 2010, p.43).

Esto significa construir una nueva forma de comprensión del tema, colocándolo no como el producto, sino como el enfoque en los procesos socio-históricos. No se trata de ignorar las prácticas clínico-terapéuticas, porque esta aprehensión de conocimiento permitirá la comprensión del sujeto y de sus vicisitudes, lo que pedimos es el abandono de las visiones positivistas que favorecen un análisis psicologizado, fragmentado y despejado del sujeto.

Entender la escuela como un espacio de constitución social del sujeto, donde la calidad de las relaciones cobra relevancia, favorece el desarrollo social y el aprendizaje. De esta manera, el psicólogo que, en favor de la educación inclusiva, logra cambiar sus concepciones sobre la función de la institución, sobre los temas y sus papeles en esta zona de inter-relación y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puede diferenciar su práctica, incluso si las funciones siguen siendo las mismas: evaluar, orientar, asesorar, intervenir, acompañar (Martínez, 2005 citado en Martins, 2010, p.17).

Cuando se entiende la psicología frente a los cambios del movimiento histórico y a los compromisos sociopolíticos que causan la transformación social de los actores involucrados, se generan nuevas formas de contextualización y, por consiguiente, formas de actuaciones diferenciadas frente a nuevas demandas.

Es importante considerar que todos los conocimientos adquiridos en la formación académica del profesional en psicología son válidos para el desarrollo de intervenciones institucionales fructíferas y en la preparación de proyectos

interdisciplinarios que tienen como objetivo satisfacer la formación biopsicosocial del sujeto, sin hablar que debe estar alerta a las teorías que absorben los intereses políticos, prácticas hegemónicas, determinismos instituido, estilo institucionalizado, en fin, encuadres de intereses y dominio político.

Sin embargo, es de importancia fundamental que el profesional elija un eje de actuación profesional que lo oriente en su práctica, y que posibilite - a través de la integración de las actividades (individuales o colectivas) - una práctica contextualizada en sus aspectos pedagógicos, institucionales y sociales.



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

CAPÍTULO 4 - ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL CAMPUS

Este capítulo incluye el análisis de los datos procedentes de la recolección que hemos obtenido por medio de los instrumentos con los que trabajamos haciendo viable nuestra investigación. Tratamos de organizar, analizar y mostrar datos derivados de los instrumentos en la forma de bases de datos separadas, por entender que cada uno de estos procesos de recolección representa un momento de estudio y necesita un tratamiento diferenciado. Examinamos el material obtenido sobre la base de nuestra referencia teórica, siempre considerando las posibles interrelaciones entre ellos, por lo que presentamos nuestras discusiones. Para cada uno de los pasos de la recolección de datos previstos en el presente estudio, consideramos el compromiso en el tratamiento de los datos obtenidos desde el punto de vista ético y el cuidado en evaluar nuestro proceso de búsqueda con el fin de continuar con los ajustes metodológicos que se mostraban necesarios.

4.1 - Revisión da literatura

Con el fin de apropiarnos de posibles investigaciones y debates sobre los temas investigados, buscamos hacer un relevamiento desde el año 2005 hasta el año 2013, utilizando como instrumento la revisión sistemática de la literatura. Buscamos en revistas indexadas en la Biblioteca Virtual en Salud Psicología (BVS - Psi Brasil) donde se concentra la base de datos pertinentes para nuestra investigación. En la recopilación de datos, buscamos la información sobre: 1) El Banco de Tesis de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) en la dirección <http://www.periodicos.capes.gov.br/>; 2) Biblioteca Virtual en Salud Psicología (BVS-Psi Brasil) a través de la dirección [http:// Wwww.bvs-psi.org.br/php/index.php](http://Www.bvs-psi.org.br/php/index.php) que agrupa las siguientes bases de datos: Scientific Electronic Library Online (SciELO), la Literatura Latinoamericana y del Caribe en Ciencias de la Salud (LILACS), el Index PSI Periódicos Técnico-Científico ,el Index

PSI Periódicos de Divulgación Científica, el Index PSI Tesis y los Periódicos Electrónicas en Psicología (PePSIC).

La investigación fue realizada sin la especificación anterior del período de cobertura de la producción en Brasil, lo que se traduce en un conjunto de documentos académicos científicos de diversa índole, entre los cuales hay artículos científicos, tesis de maestría y tesis doctorales. Adoptamos como criterio de inclusión las siguientes variables: a) estudios dirigidos a analizar la educación y el internado agrícola; b) estudios dirigidos a la educación agrícola de educación secundaria de formación profesional; c) estudios sobre la constitución de la subjetividad en un régimen de internado en un establecimiento agrícola. Fueron excluidos de esta investigación los estudios que no mostraron relación con el estudio en cuestión.

Las terminologías utilizadas fueron consultadas en la página de la BVS-Psi Brasil, quedando establecidas las que mejor representaran el contenido en cuestión, siendo identificados como: "Educación Agrícola" y "Internado Rural y Agrícola". Dichos términos fueron seleccionados porque son comúnmente utilizados como palabras clave en producciones académicas. Los términos fueron probados en un estudio piloto para verificar la idoneidad de los mismos para esta encuesta. Esto permitió lograr un núcleo básico de información que permitiera a su vez el debate acerca de la educación y el internado agrícola en Brasil. En el primer momento utilizamos la intersección de los términos, y se encontraron 614 documentos. El material fue analizado desde la lectura del título y el resumen de cada documento. A continuación, estas publicaciones fueron catalogadas, haciéndose una ordenación por frecuencia de enfoques encontrados y el año de publicación, correspondiendo a este paso 9 documentos. Una vez identificados, los documentos fueron seleccionados y se archivaron en formato electrónico (con la extensión ".doc" o ".pdf"), teniendo su información organizada como sigue: autor, año y lugar de realización del estudio, publicación, objetivos, metodología y resultados del estudio. Las informaciones sobre cada estudio fueron categorizadas para facilitar la comprensión, en la secuencia cronológica del artículo reciente al más antiguo para facilitar la comprensión.

Después de una cuidadosa lectura de los resúmenes, siempre considerando la pertinencia con el tema estudiado, analizamos 9 publicaciones según la Tabla 1.

En esa muestra, se observó que cuatro producciones abarcan el análisis sobre la formación de los profesionales agrícolas (44,44%); el segundo tema más frecuente (22,22%) estaba relacionado con la "política asistencial del internado agrícola". El

tercer tema se refiere a la "situación de los egresos y educación agrícola" (11.11%). En el cuarto tema aparece el "manejo político de educación agrícola brasileña" (11,11%) y por último el "origen de la educación agrícola brasileña" (11.11%). Con respecto al año de publicaciones (Tabla 2), la mayor parte sería del año 1987 (22,22%), seguida por los estudios de los años 2011, 2010, 2009, 2008, 2007, 2004 y 1985 todos con 11,11%.

TABLA 1 - DISTRIBUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE EDUCACIÓN Y INTERNADO AGRÍCOLA SEGÚN LA FRECUENCIA DE ENFOQUES ENCONTRADOS

Índice del tema: Educación e Internado Agrícola	n.	%
Análisis sobre la formación del profesional agrícola	4	44.44
Política asistencial del Internado Agrícola	2	22.22
Situación de los egresos y la Educación Agrícola	1	11.11
El Arreglo político de la Educación Agrícola Brasileña	1	11.11
Origen de la Enseñanza Agrícola Brasileña	1	11.11
Total	9	100

TABLA 2 - DISTRIBUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE EDUCACIÓN Y INTERNADOS AGRÍCOLAS

Periodo	n.	%
2011	1	11.11
2010	1	11.11
2009	1	11.11
2008	1	11.11
2007	1	11.11
2004	1	11.11
1987	2	22.22
1985	1	11.11
Total	9	100

Tras la lectura de las publicaciones no hemos encontrado la pertinencia de las mismas para una discusión más profunda, porque no satisfacen los criterios de selección. Percibimos que los documentos o “trataban del régimen de internado” o “de la Educación Agrícola Brasileña”, y nuestro objetivo es la unión de estos asuntos en una sola producción donde se pudiera cuestionar la constitución de la subjetividad del sujeto en un establecimiento agrícola con internado como opción de permanencia.

Se observó en el momento de realizar la investigación la escasez de estudios específicos sobre el tema, ya que a partir de un universo de 614 publicaciones, ninguna tenía como objeto de estudio la cuestión de la producción de la subjetividad de los sujetos en un internado de enseñanza agrícola. Ciertamente podemos afirmar que la actual producción científica, por medio de la revisión sistemática realizada se mostró poco expresiva, lo que imposibilita profundizar las discusiones sobre el tema que nos interesa. Esto también indica la relevancia de la investigación que estamos llevando a cabo.

4.2 - Los Informes de Observación Participante

Aplicamos la técnica de observación participante, cualitativa y experiencial, adoptando en el “acto de observar” un instrumento utilizado para conocer y comprender a las personas, cosas, acontecimientos y situaciones, dándoles sentido, con el intento de extraer respuestas pertinentes para los objetivos de la investigación.

Los registros se realizaron en el período de abril de 2014 a febrero de 2015, totalizando 10 meses de seguimiento de la vida del establecimiento institucional, donde también se exploraron las documentaciones institucionales oficiales, tales como las reglas generales de IFPE, proyecto políticos pedagógico, el plan de desarrollo institucional, planificación académica y calendario de acciones, el plan de curso de agropecuaria, los edictos de la selección para internado/semi-internado, política de asistencia estudiantil, la organización académica, etc.

En este período hemos visitado semanalmente los espacios, oscilando entre pasar todo el día en el *campus*, a veces una tarde y una noche, otras sólo en un turno, pues ejercíamos la función de investigadora, concomitante con la de servidora del *campus*. No tuvimos ningún inconveniente en la inserción en los espacios colectivos,

porque el cuerpo de los funcionarios y los estudiantes ya estaba familiarizado con nuestra presencia, mostrándose naturales, lo que nos favoreció para tomar como objeto de estudio el establecimiento como un todo, respetando plenamente su funcionamiento diario. Hemos participado en la recepción de los estudiantes novatos, de las fiestas conmemorativas, de jornadas de estudio, de la cantina, de los juegos escolares, de reuniones religiosas en el auditorio, de reuniones informales, de la ceremonia de graduación, eventos académicos, reuniones formales solicitadas por la administración con los estudiantes en régimen de internado, etc. También realizamos una serie de visitas en los espacios de uso colectivo, tales como sala de los profesores, cantina, refectorio, biblioteca, academia de deportes y alojamientos de alumnos. Para efectuar la fase de observación participante, seguimos algunos pasos que fueron fundamentales:

- 1) Aproximación del investigador con el grupo social. Trabajamos las expectativas del grupo con el objetivo de minimizar las obstrucciones o la desconfianza y la reticencia de los sujetos, momento este que nos exigió paciencia y honestidad de nuestra parte cuando se nos preguntó acerca del "POR QUÉ" estábamos 'Allí'. En este paso Benelli (2007) dice:

El investigador-observador no es sólo un espectador del hecho que está siendo estudiado; se pone en el nivel de los otros elementos humanos que componen la situación estudiada. [...]. Así, el observador participante tiene más condiciones para presenciar y comprender los hábitos, actitudes, comportamientos y relaciones interpersonales de la vida de los sujetos, que de otra manera no serían aprehendidos por él. (p.68).

- 2) Visión de conjunto. Vemos la comunidad como objeto de estudio, lo cual no fue muy difícil porque es parte de nuestro espacio de trabajo. Identificamos fácilmente personas claves y a ellas nos acercamos para iniciar diálogos informales, buscando un mejor entendimiento de la realidad, que más tarde fueron registrados discretamente.
- 3) Sistematizar y organizar los datos recopilados. Fue una etapa difícil y laboriosa, porque describíamos el estado real de la situación y de los grupos observados inmediatamente después de la finalización de las observaciones de campo. Sin embargo, esta aproximación nos ha permitido llegar a un conocimiento más profundo de la realidad social del grupo que favoreció nuestros registros. Estos,

por su vez, han respetado la temporalidad de los hechos y fueron descritos conforme nuestra percepción acerca de la experiencia.

La observación participante nos permitió describir la estructura física del *campus* y su cuerpo de servidores, además de permitirnos prestar atención a los cambios que el proceso de institucionalización trajo para el establecimiento, así como describir el régimen de internado en su mayor dimensión - que es nuestro objeto de estudio, describiendo en detalle y comprendiendo la dinámica de los alumnos incluidos en esta estructura institucional desde su entrada, permanencia y salida del establecimiento.

4.2.1 - Caracterización Física del *campus* y Gestión de Personas

El *campus* está distribuido en 140 hectáreas en la zona rural de la ciudad, en un terreno acentuado y escarpado, compuesto por un bloque central que ocupa 1.300m² donde está instalado su principal estructura física, compuesta de cuatro corredores, siendo dos corredores exclusivos destinados a siete salas de aulas con multimedia y tres laboratorios (biología, química e informática). Estos espacios son de uso compartido durante el día por los cursos de agropecuaria y agronomía y en el turno de la noche destinado a los cursos de química y Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica, en la modalidad de Jóvenes y Adultos (PROEJA). En los otros dos corredores, tenemos las habitaciones de gestión institucional como la Dirección General, Asesoría de Comunicación, Telefonía, Sala de Reunión, Enfermería, Departamento de Desarrollo Educativo, Auditoría, Asesoría Pedagógica, Coordinación de Cursos de Educación Superior, Coordinación de Cursos Técnicos, Secretaría Escolar, Servicio de Orientación Educacional, Coordinación del Apoyo a los Estudiantes, Servicio Social, Sala de profesores (subdividida en cuatro áreas: cocina, sala de TV y descanso, sala de informática y sala reservada a la producción individual), laboratorios de química, biología e informática, sala de fotocopia y cantina (que también tiene un pequeño escenario para eventos culturales y académicos además de servir de espacio para socialización del público en general). En dirección transversal a este bloque hay dos bloques de viviendas con dos pisos cada uno, destinados a los alumnos internos, concentrando cuatro cuartos en cada piso,

totalizando 16 unidades de alojamientos destinados a los estudiantes internos de sexo masculino. En el año 2014 fue construido en forma paralela otro bloque, contemplando en el piso superior una sala de juegos (que actualmente sirve de depósito) y en la planta baja un amplio espacio de baños destinados a estudiantes semi-internos²¹. Se encuentra en el edificio central, en el lado derecho, un Auditorio que comporta 80 personas, donde se realiza la mayoría de los eventos institucionales, como las solemnes graduaciones, conferencias y reuniones pedagógicas y en la planta baja, el Almacén. Justo debajo, atravesando un pasillo, hay otros bloques distribuidos en dos corredores, compuesto por un laboratorio de informática, una sala administrativa, una biblioteca aclimatada que sirve para uso de los alumnos (de lunes a viernes de 07h a 21h). Más adelante han otras salas administrativas que comportan los sectores financiero, gestión de personas, licitación, compras, patrimonio, departamento de la administración y planificación y la sala de tecnología y información, además de dos baños para atender a los servidores. En la planta baja de este mismo bloque todavía hay un espacio destinado para el depósito de bienes muebles, tres baños destinadas a semi-internas femeninas, funcionando en momentos específicos en turnos mañana, tarde y noche. Más adelante se presenta el gran espacio de la cantina que atiende servidores e estudiantes en las tres comidas diarias, una grande cocina bien equipada y una sala para la nutricionista.

En el lado izquierdo del bloque central se encuentra otro complejo con la coordinación general de la producción, el espacio que alberga a los servidores del área técnica como veterinarios y técnicos en agropecuaria, además de seis salas de aula destinadas a área de ensino profesional del *campus* y un laboratorio químico. En la parte delantera del bloque central hay un espacio grande redondo que sirve para mini auditorio y donde se encuentra la coordinación de las actividades de investigación y extensión del *campus*. Componiendo el área del *campus*, tenemos más adelante un complejo de 11 residencias federales diseñadas para servidores y sus familias²², el sector de los transportes, portaría de acceso al establecimiento, academia destinadas a los alumnos, gimnasio polideportivo, pista de arena y más alta

²¹ Los alumnos semi-internos son considerados los alumnos (femeninos y masculinos) que, seleccionados a través de edicto, permanecen en el establecimiento durante todo el día, regresando a sus casas al final del día. A ellos son destinados el derecho a disponer de un espacio para baño y el almuerzo.

²² Las residencias federales están gobernadas por el PNR – Propio Nacional Residencial

(porque la escuela está situada en un terreno montañoso) una residencia que sirve de alojamiento femenino, que recibió 18 estudiantes en el año 2015, distribuidos en cinco habitaciones. En las inmediaciones, un poco más abajo, se ha construido un edificio que se destinará a cursos de educación superior, una amplia área de 1.760m² con laboratorios, salas de aula localizadas no 2º y 3 pisos, gabinetes docentes, baños, área de convivencia y auditorio.

Entretanto, mismo con tanto espacio, el número de salidas de aulas no satisface la demanda actual, motivo pelo cual a Administración decidió adquirir 6 unidades móviles instaladas e distribuidas en todo el campus para atender las demandas de aula de lo encino profesionales. Aún situado a 1 km del bloco do Edificio Central, tenemos otro bloque que cubre una área de 48m² destinados exclusivamente al curso de agroindustria en las modalidades de medio integral y subsiguiente. Compuesto de dos pisos, donde se distribuyen una sala docente, una sala para os técnicos-administrativos, siete salas de aula, dos laboratorios para las clases prácticas y tres salas destinadas a los sectores de producción de alimentos.

Las antiguas unidades de producción que hoy se llaman salas de educación profesional están distribuidas en todo el campus, totalizando 9 salas profesionales distribuidas nos setores da zootecnia, abangando piscicultura, avicultura, apicultura, suinocultura, bovinocultura, caprinocultura, horticultura y la mecanización de la agricultura, adoptando en sus dependencias el baño y el espacio reservado para el docente estudiar. Algunos espacios están pensados para la práctica profesional de los alumnos, destinados a la plantación, el cultivo y la producción, además de la cría de animales. El campus tiene también distribuido en su área, dos pequeños lagos para la cría de peces - teniendo en cuenta la práctica de las clases de piscicultura - hogar de ración, casa de harina, además de las diversas zonas verdes distribuidas por todo el establecimiento. O establecimiento mantén acuerdos de cooperación técnica y alianzas con agencias y instituciones de encino, pesquisa e extensión en la área agrícola visando la mejora técnica, además de reenviar los estudiantes para prácticas, contemplando la etapa de los alumnos en la fase de práctica estudiantil necesaria para su formación profesional de los cursos ofertados.

Según información de la coordinación de la gestión de personas del campus, en 2015 había un cuerpo funcional que constaba de 175 servidores (entre docentes e técnicos- administrativos), siendo 51 con el título de master y 32 doctores, además de 98 trabajadores subcontratados. La Secretaría nos informó que en el segundo

semestre había 1260 alumnos distribuidos en siete cursos ofrecidos por el campus. El (la) Director(a) General está dotado de la facultad de administrar su campus, así como de garantizar su plena funcionalidad. Sin embargo, el Rector (a) es la figura central, a quien todos los directores de campus están subordinados.

4.2.2 - Aspectos generales del funcionamiento del *campus* – desde el origen a la configuración actual

Ingresan en el campus, alumnos provenientes de las ciudades vecinas, de su propia ciudad de Vitoria de Santo que en su mayoría es de baja condición socioeconómica. Morais (2011) explica que, debido a su naturaleza agrícola, el campus acoge estudiantes de diversas regiones y municipios del estado de Pernambuco, desde la más alejada a la más cercana, alrededor de 40 (cuarenta) ciudades entre ellos Moreno, Jaboatão, Recife, Olinda, Paulista, Camaragibe, São Lourenço, Cabo de Santo Agostinho, Ipojuca, Escada, Ribeirão, Amaraji, Joaquim Nabuco, Cortez, Bonito, Barra de Guabiraba, São Joaquim, Sairé, Bezerros, Caruaru, Gravatá, Pombos, Gloria de Goitá, Feira Nova, Limoeiro, Aliança, entre otros. Algunas de estas ciudades tienen su economía basada en la producción agrícola y ganadera (la agricultura, la agropecuaria y la agroindustria).

Además de su perfil agrícola, el *campus* ofrece el internado como una modalidad de permanencia, alojando, a través de una convocatoria de selección un público de origen pobre. La característica principal de este establecimiento educativo es la educación en tiempo integral, desarrollado en los cursos de nivel medio integrado.

El registro histórico establece que hasta el año 1985 la Escuela Agrotécnica funcionaba en el edificio situado en el barrio del Alto do Reservatório. En este momento, seguía ofreciendo el internado femenino, que funcionaba en la antigua sede de la escuela, en el Alto do Reservatório, habiendo sido extinguido en 1993, debido a los numerosos problemas de administración y el perfil de los estudiantes que vivían allí. Desde su creación, la escuela fue con el internado femenino recibiendo aproximadamente 30 jóvenes. Estos, a su vez, residían de lunes a viernes en la escuela, porque eran de las regiones próximas al establecimiento. Fue en 1984 que la Escuela Agrotécnica adquirió una antigua propiedad/granja situada en la zona rural

de Vitória de Santo Antão, que en el año siguiente, fue definitivamente sede de la escuela, tomando incluso un área de reserva de bosque atlántico.

Desde el año 1985, empezó en la nueva sede, el ofrecimiento de internado masculino a 30 alumnos, funcionando en forma improvisada. Uno dos espacios de acogimiento de esos jóvenes fue la antigua "casa do vaqueiro", en el que residían de 5 a 6 estudiantes. Otros espacios fueron las cinco unidades educativas de producción (EPU), estando distribuidas tres unidades de encino profesional (UEP's) en el sector de zootecnia y dos en agricultura, en el que residían de 4 a 5 jóvenes en cada uno de ellos, todos estudiantes del segundo año de la escuela secundaria, adoptando la filosofía educacional de la escuela-granja, y tomando como lema "aprender a hacer y hacer para aprender", en la que el estudiante asumía este espacio como si fuera de su propiedad, desarrollando todas las prácticas para su buen funcionamiento. Y, por último, las casas destinadas inicialmente para la residencia de sus servidores (técnicos-administrativos y profesores), que alojaba en media seis alumnos. Estos, a su vez, residían permanentemente en la escuela, adoptando aquí el concepto de internado en tiempo completo. A partir de 1986, se inició el funcionamiento del primer bloque de alojamiento para estudiantes exteriores, con densidad de 80 alumnos, distribuidos en 8 cuartos equipados con armarios individuales (llamados cubículos), 5 literas, baño compartido y sala de estudio. En 1990, entró en funcionamiento un segundo bloque con la misma estructura y densidad de ocupación de la primera. Ambas continúan funcionando hasta los días actuales. Es importante destacar que, al principio, cuando la escuela adquirió la propiedad en la zona rural, los estudiantes asistían a clases de formación general en la "vieja" sede, situada en no barrio do Alto do Reservatório, y sólo en el turno de tarde se desplazaban por el *campus* de la zona rural, donde se impartían las clases de formación profesional en el ámbito de la formación agrícola. El perfil de los estudiantes en la década de 1980 se caracterizó por pertenecer a un grupo de edad de 19 a 20 años, siendo a menudo traídos por las familias para desempeñar cierto tipo de castigo, asociando la escuela agrícola con la función del reformatorio y de correccional. El público ha ido cambiando con el paso de los años y hoy acoge a un público muy heterogéneo, dada la diversidad de cursos ofrecidos. Hasta el año 2004 el internado en el *campus* fue diseñado exclusivamente para los estudiantes del curso de agropecuária, dado que por la de su formación profesional en el modelo de escuela-granja necesitaban residir dentro del *campus* para cumplir con las actividades rurales propias, por lo tanto, asistiendo el método de

conocer/haciendo. Desde el año 2005, los alumnos del curso de técnico en la agroindustria y de otras modalidades también pudieron concurrir al régimen de internado, aumentando la demanda de estos cursos, especialmente por los estudiantes de otras ciudades en el interior de Pernambuco. Esta heterogeneidad de público de los cursos de agropecuaria, agroindustria y subsecuente permanece hasta los días actuales. En 2011, la escuela brindó la oferta de Licenciatura en Química y en el año 2012, Bachillerato en Agronomía, extendiéndose también a los alumnos de estos cursos el derecho a competir por un lugar en el internado. Los alumnos estudiaban en un solo turno, pero como muchos son de ciudades del interior, se hacía inviable el regreso diario por condiciones financieras, o por no tener disponibilidad de transporte hasta sus ciudades de origen.

Es importante señalar que a Escuela Agrotécnica Federal nel período de 1998 a 2008, el régimen de internado era ofrecido "exclusivamente" para la población masculina. Sólo desde el año 2009 se ha ampliado la oferta de internado para el público femenino. Sin embargo, sólo se admitieron niñas de 18 años de edad o más, siendo este criterio derogado en 2014.

El establecimiento ofrece tres opciones de régimen: el internado, dejando al alumno en el establecimiento durante toda la semana (Lunes a Viernes) y el regreso a casa al final de la semana; el semi-internado, que permite al estudiante almorzar e tomar baño en la escuela, y regresar a su residencia al final del día; y el régimen de externado, permitiendo que el estudiante salga del establecimiento para el almuerzo, y retorne en el turno tarde para estudiar, regresando a su residencia en el final de la tarde. El *campus* ofrece un internado con 160 vacantes y una residencia (vivienda) femenina con 18 vacantes, totalizando 178 vacantes en régimen de internado. Sin embargo la cantidad de estudiantes de este sistema varía en función de la demanda. Según información de la Coordinación General de Apoyo a la educación (CGAE), en el segundo semestre de 2015 el internado ha acogido a un total de 18 meninas y 110 meninos, con un total de 128 alumnos en régimen de internado. El establecimiento también ofrece a alumnos diariamente el transporte público, siguiendo un itinerario desde el centro de la ciudad hasta el *campus*, atravesando diversos distritos de la ciudad. Se dispone de ocho viajes diarios del *campus* hasta el centro de la ciudad de Vitoria de Santo Antão en turnos de mañana, tarde y noche.

4.2.3 - Aspectos jurídicos institucionales que implican los derechos, deberes, prohibiciones y sanciones del cuerpo estudiantil del IFPE

Para llevar a cabo las políticas institucionales y normalizar la funcionalidad del *campus*, los alumnos (categoría que abarca a los estudiantes de nivel medio y superior, así como a los estudiantes internos) se rigen por la organización académica institucional (2014, pp 64 -67) que, en su capítulo XIX acerca de la Comunidad Académica, engloba en sus secciones de los derechos, deberes y prohibiciones del cuerpo estudiantil catalogados en los artículos 208, 209 y 210 del documento:

Artículo 208. Una vez registrado, el alumno IFPE, además de los derechos que han sido garantizados por ley, disfrutará de los derechos siguientes:

I - Ser recibido en la institución con respeto y cordialidad por parte de todos los miembros de la comunidad académica.

II - Tener garantizado el cumplimiento de cien (100) días semestrales o 200 (200) días lectivos anuales y de carga horaria de los contenidos del currículum del plan de estudios del curso en el que estuviera registrado, conforme al Proyecto Pedagógico del Curso (PPS);

III - Recibir los libros de texto y materiales ofrecidos por el gobierno.

IV - Ser informado acerca de las reglas que rigen el Instituto, sobre su situación académica, desempeño y frecuencia;

V - Ser tratado sin discriminación de ningún tipo;

VI - Utilizar los servicios especializados ofrecidos por la institución, como biblioteca, laboratorios, talleres, instalaciones deportivas y otros, de conformidad con las respectivas reglas de acceso definidas por cada *campus*.

VII - Obtener respuestas por los órganos competentes del curso en sus solicitudes, dentro del límite de tiempo establecido por IFPE;

VIII - Renovar, bloquear, cancelar, reabrir el registro, exigir la transferencia y otros documentos a los que tiene derecho, cuando sea mayor de edad, o de menor edad a través de los padres o tutores, dentro de las normas y los plazos establecidos en el Calendario Académico del *campus* o de la educación a distancia;

IX – Trasladarse a otro establecimiento de educación superior;

X - Solicitar asistencia, y las bolsas de asistencia del estudiante, incluidas en los programas institucionales, de conformidad con las normas específicas vigentes;

XI - Votar y ser votado como representante de la clase, miembro de consejos y órganos colegiados, Consejo Superior y representaciones de estudiantes;

XII – Requerir lo que creer tener derecho y recibir el resultado de la solicitud dentro del plazo legal;

XIII - Recibir corregidos los trabajos y evaluaciones escritas solicitadas por los docentes;

XIV - Presentar al sector de asistencia al estudiante en el *campus* o su instancia equivalente - en el caso de Polo - sus dificultades relativas al desarrollo educativo, así como a proponer sugerencias relativas a la mejora de la calidad de vida académica;

XV - Tomar conocimiento de cualquier acusación que se le atribuyese; podrá apelar contra la decisión del Director General del *campus* o de educación a distancia, dentro de un plazo de 48 (cuarenta y ocho) horas después de la publicación de la medida disciplinaria;

XVI - Promover, organizar y participar en actividades artísticas, culturales, deportivas, sociales y científicas con la autorización de los órganos competentes;

XVII - Participar en los proyectos, programas y acciones preventivas contra la intimidación, el hostigamiento o cualquier otra práctica de violencia estudiantil.

XVIII - Participar en actividades encaminadas a promover la institución y a él mismo;

XIX - Ausentarse para participar en actividades de carácter didáctico, artísticas, culturales, deportivas, cívicas y científicas o políticas promovida por IFPE, así como la promoción de estas actividades realizadas por otras instituciones, siempre con la autorización de los órganos competentes y, en el caso de menores, con autorización de los padres o responsables;

XX - Ser asistido por el Servicio de Nutrición, recibiendo al menos 3 (tres) comidas completas diariamente en el régimen de internado, y al menos 1 (una) comida completa diaria en semi-internado;

XXI - Permanencia en alojamiento los fines de semana, cuando sea necesario, en el caso de alumnos en régimen de internado;

XXII - Abandonar el *campus*, cuando se trate de un alumno menor, en régimen de internado y semi-internado, sujeto a la autorización de los órganos competentes, así como a sus padres o tutores, siempre que no haya ningún perjuicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje;

Artículo 209. Serán deberes del estudiante, además de aquellos que son requeridas por la ley y su propio reglamento:

I - Tener una conducta ética dentro y fuera de la institución;

II - Cumplir todas las normas que rigen la IFPE;

III - Cumplir el calendario académico del *campus* o de educación a distancia;

IV – Presentarse cuando lo solicitan, a las actividades establecidas en el calendario académico o *campus* de educación a distancia;

V - Mantener el contacto con el departamento académico y la coordinación del curso o con los órganos equivalentes a fin de recibir directrices académicas;

VI - Tratar frente a la comunidad académica o cualquier visitante con respeto, atención, condiciones de igualdad y sin discriminación de ningún tipo;

VII - Conocer y guardar consigo el código de inscripción;

VIII - Mantenerse informado de las determinaciones de la institución;

IX - Aplicar el máximo compromiso en el aprovechamiento de la enseñanza;

X - Ser asidua y puntualmente a clases, así como cumplir con la labor académica;

XI - Presentar justificación por su ausencia en las actividades didáctico-pedagógico, por medio de un certificado médico, la prueba del servicio militar o otros prescritos por la ley, de conformidad con lo establecido en el artículo 146.

XII - Tomar conocimiento los resultados de las aplicaciones en los sectores de protocolo / Coordinación de Registro Escolar del *campus* o de la Escuela de Educación a Distancia;

XIII - Tomar conocimiento de los resultados de las evaluaciones asignadas por el profesor de cada componente de desarrollo curricular, al final de cada etapa y que figurarán en el Sistema de Registro Académico;

XIV - Archivar todos los instrumentos de evaluación escrita o virtual en los que ha participado al ser entregados por el profesor;

XV - Utilizar el uniforme, conforme al Reglamento aprobado por Resolución del Consejo Superior de IFPE;

XVI – A los alumnos exentos de usar el uniforme escolar, utilizar ropa que no provoque vergüenza a sí mismo y a otros, ni sea agresiva para la moralidad;

XVII - Mantener el buen estado de los libros didácticos recibidos del gobierno y devolverlos al final del período de uso.

XVIII - Responsabilizarse por el material didáctico y las pertenencias personales traídas a los *campus* de IFPE y polos de la educación a distancia;

XIX - Traer todo el material necesario para la realización de las clases;

XX - Mantener limpios los ambientes de estudios y otras dependencias de la institución;

XXI - Velar por los objetos pertenecientes a la institución, a sus colegas y a los funcionarios públicos;

XXII - Reponer toda y cualquier material y equipos suministrados por la institución que sea dañado por negligencia, omisión o mal uso;

XXIII - Devolver a la institución el bien patrimonial o material que pueda ser dañado;

XXIV- Asistir a las reuniones de los órganos, los consejos y comités para el que haya sido elegido o designado como representante, obedeciendo a la convocatoria, resguardando las normas instituidas para este propósito.

XXV - Cumplir con las normas específicas para los programas de internado y semi-internado establecido por el *Campus*;

XXVI - Respetar el código de defensa de los animales y los principios de la sustentabilidad ambiental.

De las prohibiciones al cuerpo estudiantil:

Art. 210. A los estudiantes del IFPE les será vedado:

I - Participar en movimientos de ausencias colectivas a la escuela;

II - Utilizar indebidamente el uniforme y los documentos de identificación de la institución;

III - Causar y participar de disturbios en las dependencias de la institución, especialmente en los lugares destinados a las clases y otras actividades que requieren silencio y moderación;

IV - Utilizar cualquier aparato electrónico en actividades académicas sin la autorización del personal docente o servidor responsable;

- V - Aplicar actividades, trabajo o pruebas en lugar de profesor, cuando este está ausente, aun siendo monitor de componente curricular;
- VI - Revelar y/o distribuir en el recinto de la institución sin la debida autorización, impresos y publicaciones de cualquier naturaleza;
- VII - Promover colecciones, fiestas, loterías, "libros de oro", venta de alimentos o objetos, o otros métodos de recaudación de fondos y donaciones, usando el nombre del establecimiento sin la autorización expresa de la Dirección General del *campus* o de la educación a distancia;
- VIII - Conducir cualquier tipo de vehículo en las instalaciones del *Campus* sin permiso nacional o en alta velocidad;
- IX - Causar daños y perjuicios de cualquier naturaleza los objetos pertenecientes a la institución;
- X - Retener en su poder cualquier equipo o instrumento de la institución, salvo con el consentimiento expreso de sus órganos competentes;
- XI - Realizar publicaciones en la prensa hablada, escrita y televisada, en redes sociales, o en cualquier otro medio de comunicación, en nombre de la institución, sin el permiso expreso de la Dirección General del *campus* o de la Educación a Distancia, y que atente contra la imagen institucional, de los docentes, funcionarios y los estudiantes de IFPE;
- XII - Utilizar los diques, ríos, lagos y estanques de *campus* para el baño o la pesca, sin la debida autorización;
- XIII - No cumplir con las normas para el mantenimiento del orden en los alojamientos, cantina y otras dependencias de actividades pedagógicas o administrativas establecidas por el *campus*;
- XIV - Permitir la entrada en la residencia de estudiantes semi-externos en los alojamientos del internado, o externos en semi-internado;
- XV - Practicar juegos de azar y apuestas en los locales de la institución;
- XVI - Participar de movimientos que propicien trastornos en la institución o incitar a otros a hacerlo.
- XVII - Hurtar equipos e instrumentos institucionales y materiales de colegas y de servidores;
- XVIII - Tratar a cualquier miembro de la comunidad académica con un trato inhumano, violento, amenazador, de acoso o embarazoso;
- XIX - Hostigar y discriminar a cualquier persona por motivos de raza, etnia, clase, religión, sexo, orientación sexual o de otro tipo, en los locales de IFPE y lugares de actividad;
- XX - Dar palabra de baja calaña, gesticular obscenidades, escribir o hacer dibujos pornográficos en cualquier dependencia de la institución, así como de disponer de medios electrónicos para tener acceso a la pornografía o similar;
- XXI - Presentarse en las dependencias de la institución, o en cualquier ambiente externo el IFPE, o asistir a actividades de docencia, investigación, o extensión bajo la influencia de bebidas alcohólicas y cualquier otra sustancia tóxica prohibida por la ley;
- XXII - Introducir o llevar en la institución armas, sustancias explosivas, inflamables o cualquier objeto que represente un peligro para sí mismos o para la comunidad académica;

XXIII - Facilitar la entrada de persona que representen un peligro para sí mismos o para la comunidad académica;

XXIV - Dañar física y/o moralmente a sus colegas y a los docentes y funcionarios de la institución;

XXV - mantener en los locales de la institución o en los lugares en los que la esté representando, comportamiento que ofenda a la decencia pública.

Como anexo de la Organización Académica Institucional está la Resolución 04/2015 que trata del Régimen Disciplinario Estudiantil. El artículo 2 de la misma establece: "tendrá por fin el mantenimiento del orden, del respeto a la ley, la moral y las reglas de IFPE, conservados en los preceptos de la dignidad entre los miembros de la comunidad académica y de terceros" (p.71). El documento guía la formalidad legal y la conducta que implica la aplicación de las sanciones impuestas al cuerpo estudiantil, debiendo ser instaurado un proceso disciplinario, de conformidad con el grado de la infracción cometida, pudiendo culminar en la desvinculación del régimen de internado (para quienes están allí) y/o del establecimiento de educación.

Artículo 25. Las posibles intervenciones ético-pedagógicas aplicables por la Autoridad Disciplinaria a los acusados en el Proceso disciplinario inmediato, simplificado o completo, son:
I - Advertencia verbal: hecho persona y verbalmente por la Autoridad Disciplinaria, o por el representante legalmente designado, al acusado, en una reunión disciplinaria en una PDI, en la presencia de al menos 1 (un) testigo no alumno, registrándose en el sistema de control académico.

II - Advertencia Escrita: registrada en el sistema de control académico.

III - Apartamiento temporario de las actividades académicas: registrado en el sistema de control académico y informado.

IV – Desvinculación del IFPE: informado directamente al Departamento Académico y/o a la Coordinación de curso, extensión e investigación, a sus efectos, no pudiendo exceder los 5 (cinco) días.

Artículo 27. La disminución o la intensificación de las intervenciones ético pedagógicas, pueden tener los siguientes motivos:

I – Disminución

a) debilidad en la identificación del autor;

b) problemas de salud física o mental del acusado;

c) problemas sociales o psicológicos identificados en el acusado;

d) condiciones de sumisión o coacción del acusado por una fuerza mayor;

e) falta de intencionalidad del acusado;

f) ser primario em procesos disciplinares do IFPE; o

- g) acto involuntario;
- II – Intensificación
- a) reincidencia;
- b) motivación torpe;
- c) cuando se atienden propósitos de organizaciones, formales o no formales, ajenas al IFPE;
- d) por resultar un crimen;
- e) por causar daño físico a personas y animales;
- f) por causar daños materiales a IFPE; o
- g) por dañar la actividad económica de empresas y organizaciones.

En su artículo 29 (p. 78), el documento aporta una tabla de actos de indisciplina e intervenciones ético-pedagógicas que debe usarse como una guía en todos los procedimientos disciplinarios. Extraemos sólo los treinta actos de indisciplina que culminarían en acciones disciplinarias.

- 001. El uso incorrecto y/o la falsificación de documentos de IFPE;
- 002. El uso incorrecto del uniforme y documento de identificación de IFPE;
- 003. Difusión, distribución y exhibición de impresos, folletos o carteles, sin la autorización de la autoridad competente;
- 004. Celebraciones, loterías, "libros de oro", venta de comida, objetos, u otros métodos de recaudación de fondos y donaciones, usando el nombre de IFPE sin la autorización expresa del Director (a) o de la autoridad competente;
- 005. Práctica de los juegos de azar con apuestas.
- 006. Participación o la incitación a otros en movimientos que propicien trastornos;
- 007. Facilitar la entrada de personas que representan un peligro para ellos mismos y para la comunidad académica;
- 008. Provocación de ruido y participación en disturbios en lugares destinados a las enseñanzas y a las demás actividades de la IFPE que requieren silencio y moderación;
- 009. Conservación en su poder de cualquier equipo o instrumento de IFPE, sin la autorización expresa de la autoridad competente.
- 010. Uso de diques, ríos, lagos y presas en el *campus* para el baño o la pesca sin autorización de la autoridad competente;
- 011. Incumplimiento de las normas para el uso de habitaciones, cantina y otras dependencias de actividades académicas, administrativas, culturales, deportivas y de ocio establecidas por la autoridad competente en el *Campus* y EAD;
- 012. Promoción o permiso de entrada o residencia de cualquier persona no autorizada en el alojamiento de moradia y semi-moradia;
- 013. Uso de cualquier dispositivo electrónico, software o medios de internet en actividades académicas sin la autorización del personal docente;

014. Locución de palabras de baja calaña, posturas obscenas, escritos o dibujos pornográficos en cualquier dependencia o espacio virtual de IFPE;
015. Uso de medios electrónicos disponibles por IFPE para acceder o publicar pornografía, laceraciones, o similar;
016. Practicar actos o comportamientos obscenos o ofensivos para la moral y el decoro público;
017. Participación o fomento de la participación en movimientos de ausencias colectivas;
018. Ofender o agredir moralmente a cualquier persona;
019. Consumo, porte, tráfico o estar bajo la influencia de drogas o sustancias ilegales o prohibidas.
020. Introducción, porte, uso y transporte de armas de fuego;
021. Introducción, porte, transporte o utilización de sustancias inflamables, explosivos o cualquier objeto que represente un peligro para sí mismos o para la comunidad académica;
022. Agresión física de cualquier tipo a cualquier persona;
023. Robo de cualquier proporción o especie;
024. Daños o destrucción de objetos de otro;
025. Conducción de vehículos a motor peligrosos o sin portar la debida autorización judicial expedida por el órgano de tránsito;
026. Asedio y discriminación de cualquier persona por motivos de raza, etnia, clase, religión, sexo, orientación sexual o cualquier otra;
027. Tratamiento inhumano, violento, amenazador, o de acoso contra cualquier persona;
028. Autoría y/o la publicación de avisos en la prensa hablada, escrita y televisada, en redes sociales, o en cualquier otro medio de comunicación pública en nombre de IFPE, sin la autorización expresa del Director(a) o director(a) y que, sobre todo, sean ofensivos para la imagen institucional y la comunidad académica de IFPE;
029. Almacenar, consumir o estar bajo el efecto de bebidas alcohólicas;
- 030 Causar daño de ningún tipo al patrimonio del IFPE;
999. Otros;

En una comprensión holística de la funcionalidad de la sociedad, entendemos que la disciplina y la normalización son esenciales para mantener una convivencia respetable en el ambiente. La misma regla es extensiva para el entorno escolar, espacio marcado por conflictos, y en ocasiones por indelebles demostraciones de poder y fuerza. Es factible discutir acerca de la necesidad de un procedimiento escolar que normatice las reglas y las sanciones punitivas para los estudiantes (incluyendo estudiantes internados), pero cuestionamos la efectividad de este instrumento regulador.

Aquino (2003, p.15) afirma que "resulta pertinente preguntarse si la estructuración del código (una orden reglada) por sí misma deberá garantizar la

observación de las normas practicadas. ¿No sería suficiente la prevención contra las transgresiones, puesto que forman parte del repertorio humano?" (p.15). El autor (1998) resalta la obviedad de que debe existir una relación respetuosa (aunque eso no sea suficiente), para que el trabajo educativo progrese, pero resalta:

Sin embargo, podemos respetar a alguien por miedo o podemos respetarlo por admiración. Pero, admitámoslo, hay una gran diferencia entre estos dos tipos de "respeto". El primero se basa en los conceptos de jerarquía y superioridad, el segundo, en la asimetría y la diferencia. Y hay un desajuste estructural entre ellos!" (p.188).

"La estructuración de normas disciplinarias proviene de un aspecto importante, que está presente principalmente en el Estado, pero también en cualquier institución social: escuelas, iglesias, hospitales, entre otros" (Foucault, 2009, p.107). Es decir, debemos reflexionar sobre en qué contexto, la forma y el contenido de las normas y las reglas son elaboradas y difundidas en un documento oficial para ser aplicado en los establecimientos educacionales. Hay quienes sostienen que la indisciplina es el fruto de una grave exclusión social. "Los desequilibrios son productos de relaciones sociales excluyentes, que de manera violenta, llega a los sectores de la población que han sido o están siendo relegados (Rucheinsky" 2004, p. 80).

Los métodos disciplinarios, según Foucault, tienen una larga historia, produciendo conocimientos estratégicos para moldear el comportamiento de los sujetos. Gondinho (1995) señala que fue a través de los comentarios de psiquiatras y pedagogos sobre el comportamiento de los locos y los niños que se han elaborado reglamentos y leyes que más tarde serían aplicados en los hospitales y las escuelas, como una forma de estandarizar su funcionalidad.

Entonces, ¿qué es la disciplina? Foucault se posiciona afirmando que "estos métodos que permiten el control detallado de las operaciones del cuerpo realizan la sujeción constante de sus fuerzas e imponen una relación de docilidad-utilidad" (2009, p.26). El poder de controlar y administrar sujetos, según el autor, impone características sobresalientes cuando las instituciones totales los hacen incorporar disciplinaridades relevantes para sus vidas. Esto, con el tiempo, ocasiona en los sujetos introyecciones de valores y creencias, haciendo que sean dóciles y conformistas, porque ven estas acciones como naturales.

Esta declaración nos hace comprender que somos herederos de una sociedad que impone técnicas astutas de sometimiento, a menudo invisibles a los ojos, porque están instalados en arquitecturas agradables justamente para distraer los efectos secundarios de la violencia y la imposición. Por otro lado el autor subraya también que castigar es una acción para la demostración de fuerza, fruto de un reflejo de una vida secular y familiar sin parámetros éticos. Con esto, entendemos que la expresión *castigo* no debe ser tomada en su sentido más generalizado, porque adopta también un aspecto positivo cuando despierta en el sujeto el reconocimiento consciente de no infringir una norma. Obviamente las prácticas que culminan en castigos físicos, vejatorios o discriminatorios deben ser combatidas y prohibidas socialmente porque causan graves daños psicológicos en los sujetos.

Si, por un lado tenemos los efectos manifiestos de esa disciplina y de la necesidad de control institucional, hay por otro los efectos de la producción de subjetividad en acciones plasmadas de resignación, adaptación y de respeto a las reglas de la vida académica frente al discurso de "mantenimiento de orden, del respeto a la Ley, a la moral y al Reglamento". La subjetividad (modo de ser, actuar, pensar y sentir concebido en el sujeto en un determinado momento histórico) es moldeable, como bien sabemos, pues su producción está directamente relacionada al plano microfísico y micropolítico en los contextos de las instituciones. Por lo tanto, rigidez y postura institucional impositivas asociadas al cumplimiento de las reglas instituidas en el establecimiento produce asunción, ya que su rechazo en atenderlas culminará en la aplicación de un proceso disciplinario compuesto de diversas etapas. Pensamos que un establecimiento que adopta como premisa la formación holística de un sujeto biopsicosocial necesita construir "sus reglas" basadas en los principios de orientación, en un constante proceso reflexivo colectivo buscando eliminar las fórmulas moralistas y estandarizadas que desconsideran la subjetividad. Por desgracia, en un análisis al documento del Régimen Disciplinario del campus, no vislumbramos esa preocupación, pues constatamos en el respectivo documento una casi "investigación policial" cuando postula términos jurídicos como "acarrea, crimen, acusado, dolo, pericia, diligencia, etc", revelando se convirtió en una hermana siamesa de las prácticas represivas, correccionales y punitivas tan bien reveladas por Goffman (1987) y Foucault (2009).

Es importante que la escuela contemporánea representada por los gestores que estén en la línea de frente de esos establecimientos establezcan un continuo y

permanente diálogo con los diferentes perfiles de alumnos que transitan en sus pasillos, criando así posibilidades para hacer la escuela un espacio privilegiado de participación democrática activa. Lo que se debe teorizar es la promoción de una educación liberadora, que promueva en los sujetos implicados en el proceso una convivencia social aceptable y de respeto mutuo "en los y a los" espacios institucionales

4.2.4 - Cambios ocurridos después del proceso de Institucionalización que transformó la antigua Escuela Agrotécnica en Instituto Federal de Educación

La observación participante nos permitió detectar un conjunto de cuestiones importantes, al relevar el establecimiento del Instituto Federal de Educación de Vitória de Santo Antão. Siendo servidora del *campus* desde 2007 percibimos que su transformación en Instituto Federal en el año 2008 trajo cambios a la antigua Escuela Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão y, entre ellos nos interesa específicamente "el ingreso académico como estudiante en el *campus*" y también "su condición de estudiante en un régimen de internado" buscando rescatar históricamente sus funciones anteriores a la institucionalización.

Hasta el año 2005 el proceso selectivo de los nuevos estudiantes del *campus* Vitória de Santo Antão se componía de dos fases bien diferenciadas. Una prueba escrita (abarcando contenidos de la lengua portuguesa, matemáticas, un escrito sobre un tema propuesto y conocimientos específicos) y en una segunda etapa, orientada sólo a los candidatos que habían indicado la opción de suscripción por el internado. Aprobando la primera fase, los candidatos para el régimen de internado masculino se presentaban, junto con sus familiares y/o responsables a una entrevista. En 2006, la afluencia de nuevos alumnos sufrió algunos ajustes, pasando a considerar el cuestionario socioeconómico durante la inscripción, como un criterio de evaluación del perfil del candidato, con el objetivo de trazar un perfil socio gráfico, que se sumaba a las otras dos etapas vigentes en 2005 (proba e entrevista).

La política de ingreso a esta modalidad de educación volvió a convertirse en tema de discusión en el *campus*, convirtiéndose en elemento de disertación, donde se constató que:

Durante el año 2006, los debates sobre el proceso de selección de los estudiantes del *Campus Vitória* de Santo Antão se ampliaron y fueron evaluados los anteriores procesos selectivos sobre la base de la actual política del Gobierno de Inclusión Social y la filosofía de trabajo de la escuela para promover la inclusión del hombre de campo en el proceso de formación profesional. Las reflexiones giraron en torno de propuestas encaminadas a la mayor integración de los estudiantes que verdaderamente representasen al público prioritario al que era dirigida la educación agrícola, estudiantes de escuelas públicas de la región, del interior del Estado y de la zona rural. En las evaluaciones de los procesos selectivos anteriores, la escuela verificó que la aplicación de una prueba de Matemática y una de Lengua portuguesa llevaba a que los estudiantes de la escuela pública, hijos de agricultores y estudiantes de la zona rural, por no haber tenido una buena formación en educación fundamental (debido a la baja calidad de la educación ofrecida hasta entonces) no se encontraran preparados para enfrentarse a una evaluación que les requeriría mucho más que lo que habían adquirido durante sus estudios. Al mismo tiempo, se destacaban, en ese tipo de evaluación, los estudiantes de escuelas privadas y de los grandes centros urbanos. Los cambios en el proceso selectivo fueron el fruto de los debates en torno a las nuevas políticas de inclusión del gobierno y de la función social de la escuela, realizados durante el 2006 en las reuniones de los Consejos de Clase y en los análisis de la Comisión responsable del proceso selectivo, y fueron causados por las preocupaciones internas de la administración y del cuerpo docente, que reconocían en el proceso selectivo tal como estaba constituido un instrumento de exclusión de los jóvenes de las clases menos favorecidas, del interior de la zona rural, y de las redes de educación pública municipal y estatal (Nobrega, 2012, p.23).

Las discusiones corroboraron el hecho de que el proceso selectivo favorecía el conocimiento cognitivo, es decir, las disciplinas lengua portuguesa y matemática, lo que la mayoría de las veces dejaba a los candidatos de las escuelas públicas en una situación de desventaja, ya que obtenían un rendimiento por debajo de la nota de corte, además de que ignoraba las condiciones socioeconómicas, las experiencias y las expectativas de la población, contribuyendo a la exclusión de los estudiantes de la zona rural, de las escuelas públicas y de las ciudades del interior y, por consiguiente, de las familias con bajo poder adquisitivo. Esto reforzaba el modelo excluyente del proceso de acceso a una educación consideradas de calidad.

En el año 2007, se crearon nuevos criterios de selección para la admisión de estudiantes, adoptándose un carácter de evaluación etnográfico, teniendo en cuenta la identificación de los candidatos por la zona elegida, compuesta de tres pasos, que abarcaba la evaluación del cuestionario socioeconómico (completado en el acto de la inscripción), una prueba de interpretación de texto y redacción, eximiendo así las

disciplinas de la lengua portuguesa y matemática. Los candidatos al régimen de internado aprobados en la prueba escrita se presentarían a una entrevista realizada en paralelo, es decir, un equipo (compuesta de psicólogos, pedagogos, profesores, entre otros) conducía las entrevistas con los padres y otro con sus candidatos. Posteriormente los equipos se reunieron para hacer un cruce de información. Eran aprobados aquellos que mejor respondían a los criterios establecidos, tales como el origen, el ingreso familiar, la distancia de la comuna de origen, la identificación con el curso, entre otras cuestiones personales pertinentes.

Hubo un período en el que la administración había determinado que las inscripciones para los cursos se hicieran exclusivamente en su propio *campus*. Sin embargo, como la escuela estaba situada en zona rural y la oferta de transporte era limitada, se observaron dificultades con la inscripción de candidatos. Para superar este obstáculo, las inscripciones comenzaron a ofrecerse en el centro de la ciudad de Vitória de Santo Antão y también en las ciudades de los alrededores, donde se destinaron equipos de funcionarios que informaban acerca del proceso de selección de los cursos, realizaban las inscripciones y el llenado del cuestionario socioeconómico junto con los candidatos.

Esta última medida se orientaba a los estudiantes del interior y principalmente de la zona rural que tenían dificultades para realizar la inscripción en Vitória de Santo Antão, debido a la distancia y las dificultades de transporte.[...] Reestructurar el proceso selectivo fue, sobre todo, una decisión de la administración del *campus* que, frente a las reflexiones realizadas internamente y para acreditar un proceso selectivo más inclusivo que permita el acceso a la escuela de los jóvenes del área rural y socialmente desfavorecidos, decidió invertir en una propuesta diferenciada de la selección. Sin embargo, como todo cambio, encontró, y todavía encuentra, algunas resistencias.

Cabe destacar que las inquietudes del *Campus* no se agotaron con la realización del proceso selectivo diferenciado, sino que también incluía la posibilidad de cambios en la práctica pedagógica, ya que los estudiantes que presentan una desfasaje de conocimientos básicos de la educación fundamental (que, por lo tanto, enfrentaban dificultades cuando ingresaban a una escuela de tiempo completo con las disciplinas de la base propedéutica y profesional por un total aproximado de 18 disciplinas) no podían tener éxito en la escuela, comprometiendo el proceso de inclusión.

Así, para que la inclusión fuera realmente realizada se llevaron a cabo durante los últimos cuatro años, algunas medidas para minimizar la evasión y la repitencia que se presenta en los primeros años de los cursos integrados: proyectos de intervención en las áreas de matemática y lengua portuguesa; concesión de becas para clases de refuerzo; grupos de estudios;

expansión del programa de becas de investigación, extensión, producción y asistencias; ampliación de la oferta de pasantía, remuneradas y no remuneradas, en la propia institución, entre otras acciones (Nóbrega, 2012, p.26-28).

Con la nueva institucionalización, varios debates en torno al proceso selectivo volvieron a ser analizados, siendo resuelto por el Rectorado que a partir del año 2011, todos los *campus* vinculados al Instituto Federal de Pernambuco deberían "universalizar el proceso selectivo de ingreso de los nuevos estudiantes", adoptando la Vestibular como criterio para el ingreso a los cursos de todos los niveles. Los *campus* agrícolas reaccionaron cuestionando dicha resolución, debido a que alegaron que esta modalidad de proceso de ingreso impediría el acceso de los jóvenes pobres, mas, sin éxito tuvieron que adherir a resolución administrativa. Un atenuante en cuanto a los efectos de esa decisión fue que el Consejo Superior del Instituto Federal de Pernambuco, mediante Resolución N° 041/2013²³ (p.10), estableció el sistema de cuotas, estableciendo un porcentaje para el ingreso de alumnos procedentes del campo, con el objetivo de armonizar los intereses de las escuelas agrícolas:

2.2.4 De conformidad con la Resolución n° 41/2013 expedida por el Consejo Superior de la IFPE, el 25% de los puestos destinados a ampliar la concurrencia será destinado a los estudiantes de las Escuelas de la Red Pública del Territorio Nacional procedentes del campo, que opten por cursos de vocación agrícola ofrecidos en los *Campus Afogados da Ingazeira*, Barreiros, Belo Jardim y Vitória de Santo Antão del IFPE, mientras los puestos reservados para los participantes serán destinados a los candidatos egresados de Escuelas Públicas del Territorio Nacional, conforme a lo que dispone el ítem 3 de este manual.

2.2.4.1 Los cursos de vocación agrícola son: Técnico en Agroindustria en el *Campus Afogados da Ingazeira*, Técnico en Agropecuaria, agricultura, Zootecnia y Agroindustria en el *Campus Barreiros*; Técnico en Agroindustria y Agropecuaria en el *Campus Belo Jardim*; Técnico en Agropecuaria, Agroindustria, Agricultura y la Zootecnia en el *Campus de Vitoria de Santo Antao*.

2.2.5 Los candidatos provenientes del campo (agricultores o hijos de agricultores) debe demostrar en el acto de la inscripción, mediante documentos expedidos por sindicatos de trabajadores rurales, asociaciones de trabajadores rurales, secretarías municipales de agricultores y/o cooperativas de trabajadores rurales, que atestigüen o certifiquen la situación de ser hijo de agricultor o que ejerce la actividad profesional del agricultor.

²³ Recuperado en 25 de junio de 2015 en Manual dos Cursos Técnicos (2014) en <http://cvest.ifpe.edu.br/vestibular2014/arquivos/index.php>.

La selección para participar en un régimen de internado también sufrió modificaciones. Anteriormente, como vimos, sólo el cuestionario socioeconómico y las entrevistas con los candidatos y familiares con el equipo definían su ingreso no al régimen de internado. A institucionalización trajo o primer Edicto de Morada que fue lanzado en el año 2013, estableciendo criterios claros para el ingreso. En la actualidad, el edicto es, generalmente, publicado dos veces al año y el número de vacantes ofrecidas varía semestralmente (tanto para el público femenino como para el masculino), porque está vinculado a la disponibilidad de vacantes en el internado. Sin embargo oscila entre alrededor de 150 a 175 adolescentes y adultos, con edades que varían entre los 14 y los 28 años. La selección se realiza mediante la entrega de la documentación de los alumnos y sus familias en el sector del Servicio de Asistencia Social del *campus*, que evalúa cuidadosamente su condición y decide por su ingreso o no en el régimen de internado. El solicitante debe aprobar los requisitos presentados en el edicto:

8. De los criterios de evaluación social:

8.1 condición de vulnerabilidad social

8.1.1 la condición de vulnerabilidad social será evaluada por el servicio social siguiendo los criterios enumerados a continuación:

- a) los ingresos familiares per cápita de hasta 1,5 salarios mínimos la legislación nacional;
- b) situación de vivienda;
- c) situación de trabajo;
- d) composición de la familia y fragilidad de vínculos;
- e) gastos familiares
- f) bienes muebles e inmuebles;
- g) género, raza/etnia;
- h) escolaridad de los miembros de la familia;
- i) dolencias crónicas/debilidad orgánica debidamente probada y/o existencia de deficiencia en un miembro de la familia;
- j) personas con discapacidad y/o necesidades especiales;
- k) miembros de escuelas públicas
- l) estudiantes con hijos de hasta 0 años incompletos;
- m) beneficiario de otros programas sociales (CadÚnico, BPC, Tarifa Social de Celpe y otros);
- n) personas en situación de riesgo social;
- o) la orientación sexual);
- p) orden físico;

- q) comunidades en desventaja social;
- r) Niños de 7 a 11 años incompletos;
- s) adolescentes de 12 a 18 años

8.1.2 Los elementos para analizar la condición de vulnerabilidad social y el concepto de riesgo social son aprobadas en la Política Nacional de Asistencia Social en el ámbito de la protección social especial, PNAS, 2004.

8.2 Difícil acceso en el trayecto de la residencia al *campus* y vivir en ciudades diferentes de la ciudad donde se encuentra el *campus*.

8.3 Menor de edad (sólo para cursos integrados).

Después de su aceptación de su condición de interno, el estudiante adquiere el derecho de residencia y alimentación de cuatro comidas diarias. El edicto también prevé a los contemplados en el régimen de internado el otorgamiento de una beca única de R\$ 144,80 (ciento cuarenta y cuatro reales y ochenta centavos) destinada a la adquisición de materiales para la higiene personal, toallas, sábanas, candado para el armario personal, vaso de uso individual, entre otros. Además de los derechos y deberes de los que disfruta el alumno, existen prohibiciones y sanciones disciplinarias de carácter educativas específicas para este público, como ya se indicó en su propio edicto de internado²⁴, artículos 6.3 y 6.4; Actualmente el *campus* investigado no posee un reglamento disciplinario interno propio para estandarizar sus acciones de un establecimiento agrícola con internado, lo cual es visto como un problema por la CGAE - Coordinación General de Atención a los Estudiantes. Guiada por la comprensión de las peculiaridades propias que surgen en un establecimiento que funciona integralmente, donde la convivencia diaria y colectiva de adolescentes culmina, en algunos momentos, en hechos que no están siempre previstos en un régimen disciplinario, la Coordinación opta por llevar las acciones de carácter ético-pedagógicas en la esfera del "sentido común", buscando evaluar y juzgar en conformidad con la gravedad (o no) de los actos de indisciplina.

Entendemos por institucionalización, el proceso ligado a los intereses que existen en el ambiente de las organizaciones que anhela por la supervivencia, reconocimiento y adaptabilidad al escenario organizacional. El proceso de institucionalización ha traído, de hecho, un reconocimiento nacional sobre las más diferenciadas modalidades de enseñanza, así como la conquista de políticas públicas

²⁴ Recuperado en 06 de marzo de 2016 en <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/assistencia-estudantil/moradia-e-semimoradia/edital-01-de-selecao-de-moradia-estudantil-2014.pdf>

dirigidas a la inversión en la expansión de la red federal de enseñanza, en la adquisición de nuevos profesionales, oferta de capacitación, la estructura física, la ampliación de recursos financieros dirigidos a la asistencia social, incentivos en el área de investigación y extensión, etc. Todos estos logros son saludables, pero juzgamos también de relevancia considerar las especificidades regionales donde cada establecimiento está inserto, así como sus peculiaridades de funcionalidad, singularidades de público objetivo (alumnos), los diseños de los cursos ofrecidos, el acceso al campus, entre otros aspectos. Y es problematizando que conseguimos cuestionar la dimensión de los elementos que bordean ese ingreso en la escuela y en el internado, lo que nos parece relevante en sí mismo. En el análisis de esta dinámica de ingreso en el establecimiento agrícola (escuela y en el internado) traemos en su seno dos cuestiones: La primera es si de hecho los alumnos de zona rural están teniendo acceso al establecimiento, visto todavía hacerse presente en el contemporáneo pernambucano, localidades de zona rural que no disponen de tecnología o acceso fácil a internet. Como todo el proceso de ingreso del alumno en el establecimiento ha sido mediado por la tecnología digital, es probable que algunos alumnos de zona rural (residentes en las diversas plantas de producción de alcohol o acrecentar, en los asentamientos rurales, en los sitios familiares y afines) no tengan acceso a las mismas información de la selección, así como en cómo proceder con su inscripción. En el caso de la escuela agrotécnica se pierde, pues antes de ese proceso de institucionalización había esa preocupación y la escuela trazaba estrategias en "cómo alcanzar a ese alumno de zona rural", siendo una de ellas el desplazamiento de un equipo de funcionarios para en las ciudades y alrededores. La segunda es en cuanto al ingreso en el régimen del internado. En la mayoría de los casos, la mayoría de las personas que se dedican a la enseñanza de la información, de documentos, etc.) para sus pleitos. No queremos con ello ignorar los nuevos lenguajes de la realidad contemporánea, ni el proceso de optimización institucional, pero desconsiderar las peculiaridades regionales y sociales señaladas arriba, nos parece, por ahora, negligente. Lo que deseamos es que los campesinos agrícolas estén cada vez más alineados a su función social, política e institucional como preconiza en los documentos.

En ese sentido, es importante pensar que hay luchas sociales históricas que demuestran la negación al derecho a la educación a los trabajadores y trabajadoras del campo y la estrategia de mantener su "status quo". Lo que no deseamos son los

retrocesos las conquistas ya sedimentadas. Comprendemos que la Institucionalización de esos establecimientos sólo alcanzará su plenitud cuando, ante necesarios ajustes, inserte en su ejercicio de política pública, la comprensión de la dimensión subjetiva de sus campesinos agrícolas.

4.2.5 - El perfil del alumno interno

El alcance de la cualificación profesional correspondiente a la enseñanza media, tal como se configura en el Brasil contemporáneo es muy oportuno para los sujetos de clase social en un país con una fuerte impronta agraria. Los Institutos Federales de formación agrícola ofrecen una formación técnica combinada con una enseñanza propedéutica que permite al estudiante después de concluir sus estudios, buscar trabajo en su área de formación técnica (sea trabajando como técnico agrícola, sea dando asesorías en propiedades rurales), así como continuar sus estudios en cursos de nivel superior. Visto como un modelo atractivo para los jóvenes, el establecimiento del nivel federal crea en su imaginario la posibilidad de ascenso social en una sociedad tan excluyente como la brasileña.

El acceso a la literatura y la investigación nos permitió concluir que el *campus* de impronta agrícola tiende a ser mayormente frecuentado por sujetos en su mayor parte de ciudades del interior del país, de bajo nivel socioeconómico, hijos de una clase trabajadora sin un alto grado de escolaridad ni cualificación profesional, es decir, hijos de empleados de comercio, domésticos, trabajadores rurales y autónomos. Empobrecidos culturalmente y con muchas deficiencias intelectuales de comprensión textual, razonamiento crítico, dificultades acentuadas en disciplinas básicas del portugués, interpretación de texto y matemática, los estudiantes se enfrentan a enormes problemas académicos y, en consecuencia, a frecuentes fracasos. Los jóvenes internos tienen un tiempo reducido para estudiar, contando sólo con las noches en el alojamiento y los fines de semana cuando están en casa. A pesar de que el campus ofrece algunas condiciones para viabilizar su éxito académico (becas, libros y espacios individuáis para estudio) el fracaso escolar es evidente de inmediato en muchos casos.

Las clases ocurren todos los días en tiempo integral, incluso para aquellos que no están en régimen de internado, y pocos estudiantes son capaces de avanzar a la siguiente serie, no dejando de presumir delante de los demás, porque consiguieron

mínimamente superar barreras pedagógicas. Sin embargo, para la mayoría, la falta de voluntad para las actividades intelectuales hace aún más difícil los estudios.

Esa precaria relación con el conocimiento se da tanto a nivel del dominio de los sistemas simbólicos como de los contenidos, lo que reafirma la necesidad del trabajo con los lenguajes como condición necesaria para desarrollar competencias cognitivas frente a los cambios ocurridos en la actualidad. El ejercicio pedagógico desarrollado en el establecimiento no nos parece muy eficaz, pues no trabaja las reales necesidades de los discentes y sus fragilidades, además de que la rutina y el tedio dificultan aún más los estudios y la posible superación de esas vicisitudes.

También existe una categoría de estudiantes que sólo están ahí porque fueron llevados por sus padres para que pudieran cursar el encino medio en una escuela pública federal y la condición de gratuidad es una gran atracción, sin embargo estos alumnos no tienen ninguna identificación con a área profesional y la falta de motivación para los estudios es preponderante. Sin embargo, el *campus* ofrece una red simbólica atractiva, porque es un amplio espacio donde pueden surgir las oportunidades o mismo son criadas. Varios aspectos son considerados nuevos y atractivos: la novedad, la libertad para administrar su rutina, los diferentes tipos de microculturas, la oferta de drogas (alcohol y marihuana), la sexualidad exacerbada, las fiestas promovidas fuera del *campus* y las fugas hacia el centro de la ciudad, en fin, aspectos atractivos y que contagian el universo del adolescente. Estas variables impulsan a continuar sus estudios en el *campus*, incluso presentando dificultades académicas y sin afinidad con el curso, ocasionando frecuentes reprobaciones y largas permanencias en el establecimiento para terminar el curso. El equipo pedagógico multidisciplinario es bastante reducido para asesorar a los alumnos con dificultades académicas, sin hablar de que no hay proyectos pedagógicos con clases de refuerzo, desarrollo de habilidades cognitivas, monitoriales, etc que posibilite esa superación y culmine en el alcance del conocimiento adecuado a su éxito discente.

4.2.5.1 - La vida cotidiana del estudiante en el internado

La Coordinación General de Atención al Estudiante (CGAE) desarrolla actividades de asistencia y acompañamiento, alimentación y ayudas sociales a todos los estudiantes matriculados en el *campus*, actuando también en las cuestiones relativas a la disciplina. También es responsable de la supervisión del internado, el

cumplimiento con los estándares establecidos en la política de asistencia estudiantil y la aplicación de medidas disciplinarias. Según su constitución del año 2015, en esta Coordinación hay dos técnicos en asuntos educativos, tres asistentes de estudiantes, además de dos vigilantes y dos conductores que se alternan en una escala de 12/36 para atender a los alojamientos, estando todos subordinados al Coordinador(a) General. Esta es la figura central a quien los alumnos internos recurren frente a cualquier necesidad, teniendo como su responsabilidad vigilar la disciplina de los alojamientos, aplicar amonestaciones, sanciones y incluso la exclusión del régimen, en los casos previstos en el Régimen Disciplinario Estudiantil anexo a la Organización Académica Institucional. Estos documentos, a su vez, definen las directrices para orientar y organizar la vida académica de los *campus*, en cumplimiento con los principios comunes, respetando así la diversidad de cada Instituto, regulando el pleno funcionamiento de la escuela. El documento de la Política de Asistencia Estudiantil²⁵ trae las especificidades de los *campus*, haciendo más detallado el modo de aplicación de las sanciones previstas, presentándose como el:

[...] instrumento que pretende contribuir con el proceso de creación, expansión y consolidación de programas, proyectos y acciones que promuevan la permanencia de los estudiantes en la institución. Es decir, es una política que tiene como finalidad proveer los recursos necesarios para que el estudiante supere los obstáculos a su rendimiento académico, siendo aún, un instrumento para el fortalecimiento de una formación orientada al ejercicio de la ciudadanía (Política de Asistencia al Estudiante, 2012, pp. 9-10).

Durante el tiempo de realización de esta investigación el CGAE fue conducido - el acceso al cargo se da por medio de una invitación formulada por el Director General del *campus* - por un profesor que asumió la coordinación por dos años y medio, dejando el cargo a mediados de junio de 2014 debido a la necesidad de la Dirección General de que asumiera la dirección del Departamento de Desarrollo Educativo. El cargo de Coordinador General fue destinado a una Asistente de alumnos, que ya pertenecía a esta Coordinación. Vinculados jerárquicamente a esta Coordinación hay otros sectores que la apoyan, como el Servicio de Orientación

²⁵ Recuperado en 06 de marzo de 2016 en http://novoportal.ifpe.edu.br/campus/paulista/assistencia-estudiantil/politica-de-assistencia-estudiantil-anexo-da-res-21_2012-proposta-da-politica-aprovada-pelo-consup-26_03_12.pdf

Educativa (compuesto por dos psicólogos); la Enfermería, (compuesta de un auxiliar de enfermería y una enfermera); el Sector de Alimentación y Nutrición (administrado por un nutricionista que coordina la cantina del *campus*), y finalmente, el Sector de los Servicios Sociales (compuesto por un asistente social).

En el primer día de clases, los nuevos alumnos llegan a la escuela acompañados por sus familiares y todos son reunidos en el auditorio del *campus* para que puedan recibir información general. Este momento es organizado por el Departamento de Desarrollo Educativo (DDE) que, junto con la Coordinación General de Atención al Estudiante (CGAE), conduce la reunión, dando la bienvenida y presentando a la Dirección General, los coordinadores y los servidores del *campus* que estarán trabajando directamente con estos estudiantes.

Al final de la mañana, en caso de que algunos familiares aún permanezcan en el *campus*, se les ofrece también a ellos el almuerzo, ya que el instituto acostumbra ofrecer ese día una comida especial, como una forma de acogida a los familiares. En esta primera semana, son recibidos sólo los estudiantes nuevos (el calendario para los veteranos comienza una semana después) con la intención de que se familiaricen con el *campus* y conozcan la dinámica de funcionamiento de la escuela.

Se ofrece una programación académica, que incluye diversas actividades como un recorrido por todo el establecimiento institucional para conocer la geografía del *campus*, las aulas de enseñanza técnica, los ambientes de convivencia, o sea, toda la dinámica de funcionalidad de lo establecimiento. Los alumnos también asisten a reuniones de orientación promovidas por el equipo por multi-profesional, con directrices generales sobre: - la funcionalidad del establecimiento, los derechos, deberes y sanciones disciplinarias del Régimen Disciplinar, el cuidado del patrimonio público y el uso de las moradas, presentados por la Coordinación General de Atención Estudiantil (CGAE); el funcionamiento del sector de la Promoción de la Salud (enfermería) en cuanto al procedimientos sobre ausencias provocadas por problemas de salud; el sector de Servicio Social, que explica sobre los edictos acerca de las becas y, la psicología que orienta sobre cómo actuar ante posibles casos de hostigamiento y intimidación con la llegada de los estudiantes veteranos.

Las relaciones internas entre los novatos y los veteranos en las primeras semanas es siempre bien tensa, exigiendo una especial atención de todo el equipo multiprofesional y de la Coordinación General de Atención al Estudiante (CGAE) porque las actitudes de hostigamiento y intimidación son frecuentes. El equipo pensó,

en el año 2011, la creación de una "brigada anti-bullying", teniendo como voluntarios os estudiantes que se candidateaban para ayudar al equipo de educadores en la distribución de folletos sobre los temas de hostigamiento e intimidación, con entradas en el aula para hablar sobre el tema y presencia en los espacios colectivos para inhibir los estudiantes veteranos de promover actos de violencia o discriminación con sus pares, así como para promover las conversaciones relajadas con los estudiantes acerca de tales cuestiones, instalando una atmósfera de tranquilidad en el *campus*.

En cuanto a los jóvenes que fueron aprobados en el régimen de internado, el CGAE los conduce a sus habitaciones donde se distribuyen de forma aleatoria y heterogénea en cuanto a edad, curso y ciudad de origen. Desde el año 2013, las habitaciones están ocupadas por estudiantes de diferentes edades y grados escolares. Hemos identificado internos con orientación homosexual, así como parejas en las habitaciones. Cuando cuestionamos a los demás internos sobre esa configuración en su alojamiento, éstos se mostraban bastante tolerantes frente a la opción sexual de otros pares en el contexto del internado, pero nos preguntamos si de hecho fue verídico esa exención conceptual o se quedaron intimidados y / o temerosos de manifestar prejuicios sexuales sobre los pares.

El hecho es que aquí constatamos un elemento revelador en esa distribución de internos. No nos parece sensato la distribución de alumnos de las más diversas edades para permanecer juntos en los alojamientos. La madurez emocional y mental de los jóvenes de edades distintas no es lineal, y las singularidades en perspectivas vivenciales son las más diversas. El desarrollo físico-sexual es notablemente distinto en cuanto a la edad, hay aquellos que todavía están presos a conductas infantiles, ya otros vivencia hábitos maduros. Al alinear a todos estos alumnos en las pluralidades de edades cronológicas en un alojamiento puede causar una serie de desdoblamiento psíquicos no favorables a sus desarrollos físico y emocional, como la seducción de los más viejos a los más jóvenes, vivencias de una sexualidad homosexual precoz, aliciamiento de conductas, introducción de vicios, relaciones desiguales de poder, tiranías, entre otros. Además de estos matices citados, el ingreso por sí solo en el internado ya manifiesta aspectos intrapsíquicos intensos como la expectativa sobre su nueva condición de interno, sentimiento de abandono familiar (Morais, 2011), incertidumbres sobre su adaptación, inseguridad en el éxito académico, etc. para los recién llegados. Como a la mayoría no se conoce, y la aceptación o el rechazo son variables posibles en este encuentro con compañeros

aún "desconocidos". La rutina de esos estudiantes acontece de lunes a viernes. Cada alojamiento tiene una escala de servicio de limpieza, que inicialmente está elaborada por la CGAE. Con el paso del tiempo, los propios alumnos internos alteran esta escala, de acuerdo con la afinidad de las relaciones y los lazos que van constituyendo, pero deben cumplir con las actividades de limpieza de las habitaciones todos los días.

Los dos alojamientos para los hombres tienen la misma estructura física de construcción, dispuestos uno detrás del otro y ambos están compuestos por dos plantas, cada una con un pasillo interior a lo largo del cual se distribuyen cuatro habitaciones en cada piso, totalizando 16 habitaciones en los dos alojamientos. Cada habitación tiene una pequeña sala de estudio, ventanas de vidrio y barandillas como cierre del espacio. Dentro de cada espacio se distribuyen cinco literas de cada lado. En fondos en las habitaciones hay un cuarto de baño de uso colectivo con boxes apenas divididos, sin puertas. Grupos de 10 estudiantes solían ser alojados en cada habitación, pero en la actualidad no hay habitaciones con esta cantidad de internos, siendo alojados un máximo de seis a siete estudiantes por vivienda. Armarios individuales están disponibles (que los estudiantes llaman "cubículo") para guardar sus pertenencias. Cada habitación tiene un representante elegido por los internos, siendo portador de las llaves de los candados del alojamiento, además de convertirse en la voz de las comunicaciones institucionales, tales como avisos, reuniones, convocatorias, etc. y representan a la habitación en las reuniones con el director del equipo. Este, a su vez, tiende a ser un sujeto "todo poderoso", pues sólo apropia la Coordinación sólo de lo que juzgue necesario, cuidando de ocultar otras, o tal vez, relevantes informaciones. Este inframundo es propicio para las amenazas veladas, chantaje emocional y persecuciones, riñas, causantes de sufrimiento y desgastes emocionales.

La residencia femenina tiene características diferentes, ya que está instalada en una antigua casa. Ofrece todos los espacios de una casa común, tales como cocina, lavadero, terraza, habitaciones grandes y habitaciones que son utilizadas por las alumnas internas. Composta de cuatro habitaciones interiores – incluyendo una suite - y una habitación situada en el espacio externo de la casa, los espacios están equipadas con literas y armarios individuales para acomodar y guardar sus pertenencias. Hay también la figura de un representante que responde sobre la dinámica del espacio junto a la Coordinación. Así como en los alojamientos para los hombres, hay una escala de limpieza diaria, e en algunas ocasiones el CGAE recibe

denuncias de hurtos de ropa, pertenencias personales, alimentos almacenados en el refrigerador colectivo y de suciedad excesiva en la cocina (interinato femenino), de la no realización de la limpieza, del ruido excesivo de algún interno a la hora de dormir, de las peleas ocasionadas por dificultad en la socialización y división del espacio, entre otros. Todo eso demanda intervenciones de la Coordinación con las estudiantes, de modo de ajustar la funcionalidad de este espacio. Hemos visto en los dos primeros meses de 2015 las intrigas que involucraron entradas de personas en este espacio, sin autorización. Esto provocó acaloradas discusiones y ocasionó castigos a los alumnos internos que habían infringido las normas.

En el año 2014 fueron destinados 17 televisores de 46" para cada alojamiento (16 habitaciones para hombres y una residencia femenina). Esta acción generó un debate en la comunidad académica, en particular los maestros, porque se creía que esta iniciativa podría interrumpir los estudios y los momentos de descanso de los alumnos. Como solución, el CGAE redactó un contrato de funcionalidad para regular el uso de la televisión.

La rutina de los internos es intensa. Alrededor de las 5 am, deben despertar, porque en la cafetería se sirve el desayuno de las 5.45 a las 6.30. A las 6.50 se inicia la jornada de clases, tanto las clases de escuela media como las clases de enseñanza profesional, en las salas del campo (antiguas UEP's) hasta las 11 hs. A lo largo de la mañana y la tarde, las habitaciones permanecen abiertas, debido a que la administración adopta la filosofía de libertad de tránsito en estos espacios. En unos momentos, los asistentes de los estudiantes hacen una "ronda" para saber si algún estudiante se encuentra en su habitación durante el horario de clase - lo que es una queja frecuente de los profesores en las reuniones de los Consejos de Clase, alegando que varios estudiantes internos o llegan retrasados a sus clases, o no aparecen porque están durmiendo en las habitaciones.

A la hora del almuerzo, que va desde las 11 hs. a las 12.45, prevalece una escala que organiza el acceso a los comedores, a través de la cual los alumnos están distribuidos en diferentes horarios. En este intervalo de almuerzo los internos pueden transitar tranquilamente en sus espacios, tomar una ducha, descansar y organizarse para el turno tarde. Está estrictamente prohibida la entrada en estos espacios de los estudiantes que no sean internos, constanding inclusive como cláusula en la Organización Académica del *campus*, bajo riesgo de exponerse a una sanción. Sin embargo, incluso con diversas orientaciones del CGAE esto sucede con frecuencia.

Cuando los alumnos son encontrados en esta falta por los asistentes de estudiantes, son conducidos a esa Coordinación a fin de que puedan reflexionar sobre la norma y después se examinará su acción por haber actuado en contra de una norma prohibida. A las 13 hs se retoman las lecciones, que se extienden hasta las 17. A las 17.30 comienza la tercera refección (cena) para aquellos que están en régimen de internado, extendiéndose hasta las 18.15. A partir de las 17 hs los alumnos internos son libres de elegir lo que quiere hacer: estudiar, descansar, tomar parte en actividades deportivas en la academia, ver la TV en el patio de la cafetería de la escuela o en sus alojamientos, jugar al fútbol, ir a la biblioteca (que está disponible hasta las 21 hs.), en definitiva, pueden moverse a voluntad y a las 20 hs. se sirve un lanche a los internos. Alrededor de las 22 hs, los “vigilantes” hacen una llamada e orientan los alumnos a desligar el televisor, la luz del apartamento y dormir.

Durante toda la semana está disponible para todo lo internado un vigilante y un chofer, que pernoctan en el alojamiento (en el espacio destinado a sala de estudio) para garantizar la seguridad y la asistencia a los estudiantes en caso de necesidad. Equipado con un libro destinado a anotar posibles situaciones, el vigilante registra sucesos o incidentes ocurridos por la noche, reportando desde el comportamiento indisciplinado de algunos estudiantes, a cualquier otra anomalía en torno al funcionamiento de los servicios básicos del internado, tales como la interrupción del suministro de energía, problemas de estructura, entre otros, entregando los registros al día siguiente al Coordinador General de Atención al Estudiante (CGAE), quien toma las medidas pertinentes destinadas a la resolución de problemas. Cada mes la coordinación del CGAE elige un alojamiento modelo en el establecimiento. La Coordinación visita las habitaciones de repente y realiza registros de control cuando constata que la habitación está limpia y en condiciones adecuadas de higiene. Como premio, promueve una noche de pizza en la ciudad para sus miembros o la entrega de cajas de bombones, como una forma de bonificación. Al analizar la estructura física del internado del establecimiento investigado constatamos limitantes aspectos que favorecen el desarrollo integral del alumno. Los alojamientos fueron construidos a mediados de la década de los 50 y las instalaciones ya se muestran deficitarias y comprometidas, resultando en problemas casi cotidianos,, lo cual exige intervenciones urgentes en el sistema eléctrico, en los sistemas hidráulicos, entre otras cosas. Algunas reparaciones alrededor de estos temas atenúan los problemas provisionalmente, pero pronto vuelven a aparecer las mismas quejas. No hay una

ventilación adecuada de circulación de aire, los baños no tienen una caja divisoria y hay frecuentes tapones en las instalaciones sanitarias, los asientos, los azulejos y los pisos están deteriorados y no hay un lugar adecuado para que puedan lavar sus ropas y extenderlas. La estructura anexa a la habitación, destinada a servir de apoyo físico a los estudios es inoperante, pues falta material de soporte como sillas, mesas e iluminación adecuada y todavía hay la presencia de rejillas de los alojamientos para su cierre. Para resolver estas cuestiones definitivamente, sería necesaria la liberación de recursos financieros, pero eso tendría que ser aprobado por el Rectorado, además de cumplir los criterios de la burocracia del sector público, por lo que se requiere voluntad política, planificación, capacidad de compromiso y determinación. En cuanto a las cuestiones de infracción de normas institucionales, podemos citar diversas indisciplinas, tales como el saqueo del patrimonio público, el consumo de bebidas alcohólicas, el uso de drogas (marihuana y cigarrillos) y también pequeños robos, que son las más cotidianas entre estudiantes internos. Sobre esto, Benelli (2012) nos aporta que:

“estos espacios de participación controlada pueden ser utilizados para agredir y enfrentar el equipo de educadores, o que éstos se pongan más rígidos, causando aversión tanto en los educandos como educadores con respecto al uso de tales instrumentos de enseñanza”(p.116).

En el caso de las relaciones interpersonales, destacamos los desacuerdos entre pares, bromas excesivas y, incluso, intimidación. Los casos de indisciplina de los alumnos son analizados y evaluados por el equipo multi profesional del *campus* (establecido mediante decreto por el Director General del *campus*). Este equipo está compuesto por el psicólogo, el pedagogo, el técnico en asuntos educativos, por una enfermera y por la asistente de los estudiantes, siendo responsable de la toma de decisiones después de una discusión de cada caso. El desenvolvimiento del proceso es apoyado por el CGAE, que informa a los estudiantes sobre la decisión tomada por el equipo, la aplicación de la sanción, si la hubiere, y registra el hecho en la ficha individual del estudiante.

La importancia de tener un equipo multidisciplinario que comprenda las vicisitudes y los fenómenos sociales que un internado promueve es imprescindible, estar alineados conceptualmente a un enfoque basado en la dialéctica y en el contexto socio-histórico. Cuando no hay capacitación profesional alineada a la

formación del equipo, es natural percibir las fragilidades y superficialidades en la composición de discusiones singulares, en los casos más generales de los alumnos del campus, pero sobre todo en aquellos referentes a situaciones que involucran a los alumnos internos como transgresiones, indisciplinas, peleas, depredaciones y salidas no permitidas del establecimiento. La ausencia en la profundidad en las discusiones psicológicas, pedagógicas y disciplinarias ocasiona decisiones basadas en particularidades y perspectivas de constitución personal de cada miembro del equipo, ocasionando una mirada superficial, naturalizante e individualizante. En el establecimiento investigado tomamos nota de que, como toda la escuela donde existe la presencia de un gran número de estudiantes, y más cuando "viven personas", es común que estos espacios presentan diferentes problemas, sean de carácter estructural, en las relaciones interpersonales o en actos de infracción de las normas impuestas, por lo tanto, desarrollar acciones profilácticas votadas a capacitaciones, discusiones pautadas en la mirada socio-histórica constitutiva del sujeto, proyectos permanentes de intervención, es imprescindible para el mantenimiento y funcionalidad sana institucional.

4.2.5.2 - El equipo de gestión y la comunidad académica: dilemas entre las diferencias políticas y la convergencia de la labor educativa

La cuestión política es factor muy importante en el *campus*. Es evidente la división política partidaria entre los empleados técnico administrativos y los profesores de la casa. Siempre hay dos lados partidarios que se enfrentan de forma más acusada en tiempos de elecciones para el puesto de dirección general (ocurren cada 4 años). Por lo tanto, es una época propicia para firmar acuerdos, ofrecer concesiones, pensar en estrategias y tácticas de actuación con el propósito exclusivamente de mantenerse en el poder o, simplemente seguir existiendo y actuando políticamente en la escuela, a fin de mantener su status quo. Después de la elección, las personas se agrupan y se organizan favorablemente o contrariamente a los intereses oficiales de las organizaciones. De un lado hay los grupitos de conversación formados entre profesores y técnicos para críticas al director y del otro las panelidas formadas por aquellos que son simpáticos al director electo. Son organizaciones informales que también operan relaciones de poder, pues desean mantenerlo sobre las otras personas y grupos.

Con eso, el establecimiento se convierte palco de intrigas, luchas, formaciones partidistas de grupos, boicots de acciones pedagógicas y académicas, falta de compromiso laboral, todo en función de las posturas y inclinaciones políticas. Esto, evidentemente, compromete la labor educativa de diversas formas, ya sea con la inasistencia a las reuniones del consejo de clase, sea con la falta de participación en la elaboración de un evento académico, no dictando clases con alguna excusa, en la lentitud en la realización de las tareas asignadas, a no ejecución de proyectos pedagógicos, etc. Incluso constatando acciones visibles de boicot, el equipo directivo declina tomar acciones enérgicas, porque el discurso que resuena en los pasillos es que "la regla es no pelear con nadie".

El actual director general del *campus* es un profesor elegido democráticamente que ejerce un mandato de cuatro años cuando habrá nuevas elecciones paralelas a la elección del Rector del Instituto. Considerado por los estudiantes como una persona muy accesible y de "mano abierta", se revela como un administrador presente y activo en el *campus*. Se ocupan de las cuestiones que involucran a los alumnos, busca satisfacer sus necesidades, lo que a menudo genera descontento de las coordinaciones, porque a veces contradice una orden anterior de otro coordinador.

Después de muchas negociaciones junto a la Rectoría, algunas de las obras están en curso, como la construcción del edificio destinado a los cursos de educación superior y otras ya han concluido, como la construcción de un bloque destinado a semi-internado masculino y sala de juegos. Sobre las dificultades del funcionamiento de la dinámica institucional, hay casos típicos:

Parece haber una necesidad de negar a la anterior administración, corregir su indiferencia, como si nada hubiese sido hecho hasta la llegada del nuevo "director", y entonces reformar, modificar, remodelar y reequipar los ambientes, en un intento por transformar y, al mismo tiempo, borrar los rastros del "director" anterior (citado en Comblain Benelli, 2007, p. 95).

La elección ocurrida en 2012 fue bastante tensa y generadora de numerosos conflictos, acusaciones e intrigas por toda la comunidad del *campus*. Finalizaron las elecciones con la victoria del actual director (que no era del mismo partido que la antigua dirección, pero sí de la rectora del IFPE). Actualmente existe un desacuerdo político entre el Director del *campus* y la Rectora del Instituto Federal de Pernambuco - que en el momento de la elección eran aliados políticos - siendo notorias las

acciones de boicot en la asignación de recursos financieros que podrían beneficiar al *campus*, manipulaciones de orden administrativo, manifestaciones públicas de desprecio, y por último, intrigas políticas. Las oscilaciones partidarias son muy comunes en el entorno institucional, donde se establecen las alianzas políticas frente a los intereses personales. Es decir, los aliados políticos constituidos hoy pueden, rápidamente, ante cualquier confrontación institucional o personal, convertirse en los enemigos de mañana.

Quien responde por CGAE - Coordinación General de Atención al Estudiante (esta Coordinación nos interesa en particular porque es la responsable de la gestión de los alojamientos) en condición de coordinador (a) es visto en ocasiones como "bueno", y en otras como "malo" por parte de los alumnos. Esas oscilaciones son tomadas como tolerables, dado que es una delicada función, revestida de autoridad, para mantener el orden y el control, garantizando la "disciplina institucional". Es común escuchar quejas de los internos en torno a la figura del coordinador que no los atendió en "esto" o "aquello". Lo que se percibe es que la Coordinación debe estar muy presente en el establecimiento para poder gestionar los conflictos más diversos y actuar con dinamismo en los problemas interpersonales que implican a los alumnos internos. Es un trabajo duro y exhaustivo.

Sobre la dinámica pedagógica del *campus*, el año 2014 fue excepcionalmente difícil porque la institución se unió a una huelga nacional, lo cual ciertamente comprometió el calendario académico. Sólo los empleados técnicos-administrativos se unieron al movimiento de huelga, durante cuatro meses, con la paralización de los servicios. La peculiaridad de este evento fue que, como sólo los técnicos-administrativos acordaban con la huelga, hubo un claro duelo entre ellos y el cuerpo docente, que se manifestó claramente contrario al movimiento. Esto generó innumerables discusiones entre las categorías profesionales, con reuniones de acalorados debates sobre la legitimidad o no de la huelga, convocatorias públicas con la presencia del sindicato de empleados públicos, manifestaciones mediáticas de la imperiosa necesidad de los maestros de reanudar las clases, porque se suponía que eran contrarios al movimiento. Pero, en la práctica, era inviable volver clases sin que los técnicos-administrativos reasumiesen sus trabajos. En fin, se instaló un clima de constante tensión, agravando aún más la escalada de posiciones políticas personales y ocasionales, con debates partidistas, acusaciones, chismes, etc. Al finalizar la huelga, los maestros dejaron claro que no compensaría las clases, lo cual generó

asambleas con los gremios, alumnos, profesores y con la administración de los *campus*.

Ante la necesidad de ordenar el calendario académico, era inevitable la necesidad de dictar clases los sábados, y incluso bajo protesta, los profesores tuvieron que dar las clases. Este programa de compensaciones fue iniciado a finales del segundo semestre de 2014, extendiéndose a lo largo de todo el 2015, y debería normalizarse recién a mediados de 2016.

Otra normativa institucional pedagógica es la necesidad de los Consejos de Clase. Estos ocurren no cada final de unidad estando definidos en la Organización Académica Institucional:

Artículo 172. El consejo de clase es un órgano de carácter deliberativo, con regulaciones específicas, siendo una instancia de reflexión, discusión, decisión, acción y revisión de la práctica educativa, responsable por el proceso colectivo de evaluación del aprendizaje de los cursos técnicos de nivel medio.

Participar de las reuniones del Consejo de Clase es una de las actividades prioritarias de los docentes, constando inclusive en documento de la Organización Académica Institucional. En el año 2014/2015, periodo en que se desarrolló esta investigación, sólo dos reuniones fueron realizadas, debido a la mencionada huelga. Como es uno de los únicos momentos para la discusión académica - en el que están presentes los miembros del Departamento de Desarrollo de Educación y la Coordinación de la Enseñanza, la Coordinación de Atención al Estudiante y el equipo multidisciplinar, además de todo el personal docente, inevitablemente también se convierte en el escenario de múltiples discusiones en torno a la dinámica institucional.

Entonces surgen de cuestiones tales como: la insatisfacción con la gestión, problemas de infraestructura académica, denuncias por la disciplina de alumnos, permisividad en la administración de los alojamientos, acalorados debates, etc., lo que hace que la reunión del Consejo sea poco productiva y de temáticas indefinidas. Pero, también, creemos que, como no hay otros momentos para diálogos institucionales, este espacio se usa para ventilar esas cuestiones. Es natural que escuchar en los Consejos que los docentes reclaman la creación de más espacios y oportunidades para hablar de sus dificultades en el ámbito educativo y presentar también sus principales puntos de acuerdo y/o enfrentamiento con la administración

actual. A su vez, tenemos la impresión de que estos espacios de discusión y oportunidades para el diálogo no son promovidas por la Gestión, supuestamente, por temor a enfrentar situaciones enfrentamientos, posturas inquietantes, denuncias que denoten la incompetencia de la gestión, errores administrativos, etc., que implican inevitablemente intensos debates.

A veces el clima escolar puede parecer irrelevante o en la escuela, donde el egoísmo de la sociedad se refleja, puede pasar desapercibido. Sin embargo, la ausencia de un buen clima de convivencia pacífica, es el primer signo de que en esa institución, las cosas no van bien (Hengemühle, 2011, p. 170).

O sea, admitir que existen problemas, abriendo espacios para extensas discusiones con los profesores y también con toda la comunidad académica, sería construir canales de diálogo y reflexión sobre los problemas de manera colectiva, porque todos son, a pesar de las posiciones políticas individuales, agentes del proceso educativo. Ante los desafíos de esa naturaleza, pensamos que analizar la dimensión dialéctica (entendiendo al sujeto en su naturaleza y como ser histórico, social, pensante, ético y agente), y que, según Haguette (1990), sus condiciones concretas de existencia como ser social, político y cultural, insertado en ese establecimiento, permite superar la reelección de esos fenómenos sociales, es decir, hacer viable acciones de intervención en conformidad con la realidad social, dirigiendo esfuerzos para atender las demandas implícitas en busca de la autonomía y autoconciencia de todos los involucrados.

4.3 - Entrevistas semi-dirigidas

En este trabajo buscamos dilucidar cuestiones que han surgido a partir de nuestra observación participante, además del deseo de extraer las perspectivas de los sujetos relacionados con el establecimiento. Los discursos fueron grabadas y posteriormente transcritas plenamente, puesto transmiten y permean la producción de subjetividad promovida en el establecimiento.

En la categoría de estudiantes, teníamos una guía de 15 preguntas y en la docente, 14 preguntas, pero dejamos el espacio libre para que las respuestas de los sujetos pudieran traer otros temas que quisieran tratar. Se entrevistó a un total de 14

sujetos y las respuestas se presentarán por separado y por segmentos (7 estudiantes y 7 docentes y técnicos-administrativos); recordando que las categorías fueron generadas a partir de la lectura exhaustiva de las respuestas obtenidas en las entrevistas, tratamos de comprender el contenido y las percepciones de los sujetos que se repiten o que son relevantes para el tema en cuestión, produciendo así las categorías de análisis. Las preguntas orientadoras de las entrevistas son las que figuran en los anexos E y F.

4.3.1 - Categoría estudiantes

Comenzaremos la exposición con el segmento de estudiantes y, para preservar el anonimato de los individuos entrevistados, los identificamos con el símbolo "S" (sujeto) en los recortes de su "discurso", variando la numeración de 1 a 7. Fueron abordados temas relacionados con sus historias, sus ingresos y sus experiencias como alumnos internos. Nuestro perfil de los estudiantes se compone de:

- CURSO: 7 estudiantes del curso de agropecuaria;
- SERIE: 1 estudiante de 1º año, 2 de 2º año y 4 de 3º año;
- FRANJA ETARIA: entre 14 y 22 años;
- SEXO: 6 estudiantes de sexo masculino y 1 del femenino;

El material recogido del segmento Estudiante nos permitió la elaboración de categorías representativas

4.3.1.1 - Análisis del *campus* Vitória: desde la enseñanza al cuerpo de docentes y técnicos-administrativos

De acuerdo con el pensamiento de Goffman (1987) quien afirma que una institución total es invernadero, un horno que funciona como un instrumento para moldear, cambiar y transformar las personas, recurrimos a Benelli (2012) que hace una referencia pertinente sobre su funcionalidad, cuando sugiere que cada institución total es, pues, un experimento natural de lo que se puede hacer con la identidad de un individuo.

La escuela es, entre muchos espacios, donde se manifiestan, con todo énfasis, contradicciones intelectuales, sociales, económicas, culturales y, en particular donde los agentes que la constituyen, en particular los estudiantes, afectan y son afectados

por múltiples procesos de aprendizaje, a los que están expuestos a diario. Aprenden no sólo en las aulas, sino en todos los espacios constitutivos de la escuela, ya sea a través de su funcionalidad y su organización institucional, en las múltiples acciones pedagógicas, por la forma en que las personas se relacionan en estos espacios y, sobre todo, por su manera de tratar con la comunidad, es decir, en la constante relación dialéctica entre agentes y estructura. Los estudiantes internos tienen como peculiaridad el contacto permanente, de lunes a viernes, con la dinámica del *campus*, viviéndolo en toda su intensidad. Según Aguiar (2011) “así, el discurso, construido en la relación con la historia y la cultura, y expresado por el sujeto, corresponde a la forma en que éste es capaz de expresar/codificar, en este momento concreto, las experiencias que ocurren en su subjetividad” (p.131). Analicemos las siguientes declaraciones de los estudiantes ante el cuestionario sobre el conjunto de los trabajadores profesionales del *campus* como un todo.

Muchos trabajadores (del *campus*) tienen compromiso con su trabajo. La escuela funciona muy bien para mí (S1, estudiante de 1° año).

Los trabajadores (del *campus*) son buenos y comprometidos, pero algunos sectores dejan mucho que desear (S2, estudiante de 2° año).

Muchos maestros están preparados para hacer lo mejor; los sectores administrativos nos atienden bien, siempre ayudando y aconsejando. Tengo algunos maestros, como excepciones, que no tiene ningún interés en la enseñanza y tendremos dificultades de ejercer la profesión, porque no tenemos esta enseñanza. Son profesores cansados, de edad, y que ya no se sienten motivados para dar clases, y esto se extiende a nosotros, nos desmotiva (S3, estudiante de 2° año).

Los trabajadores (del *campus*) contribuyen bastante, nos muestran el camino. Algunos profesores que están por jubilarse son más relajados, dejando al estudiante sin orientación y permitiendo así que los reprueben (S5, estudiante de 3° año).

Debería haber más rigidez con los profesores, porque les falta la experiencia, hay una relajación, muchos no planifican las clases, tengo profesores que ya se deberían haber jubilado (están durmiendo en el aula y ya están muy cansados) (S6, estudiante de 3° año).

Los docentes y técnicos-administrativos del *campus* están bajo la observación constante de los estudiantes y sus acciones son cuidadosamente juzgadas. Es importante considerar que la conducta de esos profesionales se convierte en referencia y proporciona un ejemplo para la comunidad académica. En general, hay un reconocimiento positivo de la práctica profesional de los trabajadores del *campus*, sin embargo resaltan algunas limitaciones, tanto desde el punto de vista administrativo - el funcionamiento de algunos sectores institucionales - como de parte de algunos profesores, apuntando a su limitado desempeño profesional, demostrando saturación y cansancio del trabajo en el aula, así como también su desactualización metodológica sugiriendo en sus discursos la necesidad de su jubilación. Con respecto al programa de estudios del curso, también son críticos en afirmar que es necesario revisar y actualizar los mismos para que puedan acompañar los cambios tecnológicos en el mundo rural, como se observa:

Las visitas técnicas y clases prácticas dejan mucho que desear. El currículo se cumple, pero las actividades prácticas deben ser más. Los docentes y técnicos-administrativos del *campus* están comprometidos. Tenemos algunos maestros que no siguen las reglas y no dan sus clases. Algunos tienen tres clases y dictan sólo una. No hacen pruebas. Hay una desmotivación general. (S4, estudiante de 3° año).

La carga horaria del curso profesional es baja y esto debe ser visto con urgencia (S7, estudiante de 3° año).

La enseñanza profesional también está desfasada. La enseñanza en agropecuaria es rústica porque tiene el profesor dando clases como si fuera hace 20 años. La agricultura familiar aún es vista aquí como algo muy fuerte, pero creo que las grandes culturas están teniendo más importancia, a que la población del mundo está creciendo, de ahí las técnicas innovadoras como las semillas que son alteradas genéticamente para una mayor producción de soja, maíz, grandes cultivos de caña de azúcar, etc. Ellos (los maestros) deberían centrarse más en la tecnología, deberían llevarnos a los concesionarios de maquinaria agrícola para que viésemos cómo es una gran cosechadora, cómo funciona, en fin, actualizar más el currículo del curso. Aquí se piensa en coger una azada, trabajar manualmente, lo que está desfasado. El mundo de la agricultura está lleno de tecnología. Tiene máquinas que no tiene conductores, sólo están programadas en el GPS y hacen todo el trabajo. En topografía necesitábamos tener aulas con GPS, y aquí tenemos clases con aparatos viejos (S6, estudiante de 3° año).

Al analizar los argumentos señalados por los estudiantes entrevistados percibimos que hay prevalencia de un ejercicio pedagógico que transita en la vertiente, ora renovada (donde hay el ejercicio de la experiencia directa sobre el medio en la actividad), o la pedagogía tecnicista (donde se operan prácticas alineadas a la ejecución del programa de formación técnico-profesional). Sin embargo, como se explica en el capítulo anterior, el ejercicio de la pedagogía dialéctica en la enseñanza profesional agrícola posibilita la real aproximación entre la teoría y la práctica, despierta la creatividad del alumno en ese proceso de enseñanza-aprendizaje y lo hace agente comprometido con la transformación social de la sociedad

El establecimiento también presenta limitaciones estructurales con respecto a la oferta de servicios para la atención del estudiante. Estas denuncias reveladas por los alumnos muestran el grado de frustración con algunos sectores de lo establecimiento.

Cuando necesito a la Coordinación creo que son lentos para responder. Prometen una reunión demoran en hacerla. Tuvimos un problema con los 3° años y hasta el día de hoy no hemos recibido ninguna respuesta (S2, estudiante de 2° año).

La zona de ocio, a pesar de que la escuela la ofrece, deja mucho que desear. Faltan opciones para todos. Sólo tiene fútbol y musculación, lo que es muy limitado (S3, estudiante de 2° año).

El sector del ocio tiene academia, voleibol y fútbol, pero habría que ampliarlo, deja un poco que desear (S1, estudiante de 1° año).

No tenemos mucha opción de ocio. La administración habla, pero no actúa. Cuando entramos aquí dijeron que activarían la sala de juegos y hasta el día de hoy nunca entré en esta sala para jugar (S2, estudiante de 2° año).

Brunet (1988) afirma que la escuela, aunque ligada a un contexto cultural y macro, produce un modo de organización y una cultura interna que les son peculiares y expresan los valores y creencias que los miembros de la organización comparten. Dentro de nuestra perspectiva socio-histórica entendemos que nada es aislado, o sea, la red institucional que rodea al sujeto, así como las relaciones interpersonal que establece contribuyen mayoritariamente a su constitución subjetiva, convirtiéndose en fruto de una síntesis de múltiples determinaciones. Por lo tanto, el lugar, la percepción sobre el fenómeno, las limitaciones del proceso enseñanza-aprendizaje, las posturas

de los agentes públicos serán aspectos constitutivos que fomentarán la subjetividad social e individual del sujeto. En este sentido, reflexiones sobre el espacio institucional en sus diferentes aspectos estructurales, sectoriales, el cuerpo de profesionales, planes de estudios de los cursos y sobre el hacer pedagógico/administrativo necesitan ser constantemente revisados y considerados porque la formación general del estudiante y su constitución incluye todos estos factores.

4.3.1.2 - Ingresando al *campus*: selecciones – exámenes de ingreso y edictos sobre lo internado estudiantil

La transformación de la Escuela Agrotécnica Federal en Instituto Federal ha implicado la aplicación, desde 2013, de las medidas consideradas "estándares" que deben ser incorporadas por todos los *campi* vinculados al Rectorado, como por ejemplo, la entrada a través de un examen de ingreso, la divulgación del proceso de selección a través de canales mediáticos y la publicación de edictos sobre lo internado estudiantil, para convertirse en estudiante de este régimen. Acerca de esto, los entrevistados consideran que:

El 60% de los estudiantes exteriores merecen estar aquí. Creo que la selección de internado es muy burocrática y deficiente. Puedo tener una tía que vive lejos y afirmar de que yo vivo con ella, pero en verdad, vivo cerca de aquí. Aun así yo consigo el internado, es decir, soy vivo en el *campus* sin necesidad. El IF es un establecimiento agrícola y la difusión a través de los medios sociales no llega al campo y hoy hay una disminución del público de la zona rural. Hay personas a las que les gustaría estar aquí, y por la falta de información no están. Si queremos continuar siendo una escuela agrícola necesitamos llegar a ese público. La divulgación debe llegar, y como se está haciendo, es decir, únicamente a través de los medios de comunicación, me deja un poco ansioso, sin saber si vamos a seguir sosteniendo a esta institución con los cursos agrícolas de esa manera (S7, estudiante de 3° año).

Fue un error la unificación de la red federal, es decir, convertirnos en Instituto Federal. La divulgación es débil. En 2011 hemos recibido la propaganda de los cursos en mi escuela a través de los trabajadores del *campus*, hablando de cómo funcionaba aquí. La prueba debería hacer foco en el área profesional de los candidatos. La educación del interior no es igual a la capital. Tendría que haber cuestiones específicas de agricultura para conocer la identidad del sujeto. Hay personas que trabajan en un ingenio y a las que les gustaría saber de aquí, pero la divulgación a través de carteles y de internet no les llega. Tengo un amigo que hasta ahora vive en un sitio que no ha alcanzado la señal de internet ni de teléfono. Él sólo pudo venir aquí

porque los trabajadores del *campus* fueron hasta nuestra ciudad para difundirlo. Hoy en día prevalece aquí el perfil urbano de los estudiantes. En la generación Agrotécnica las personas tenían pasión por el curso, por lo que estaban haciendo aquí y salían como técnicos. Ahora esta generación IFS, ya urbanizada, atrae a gente que viene por la escuela intermedia y no por el curso de técnico, y porque los padres no pueden pagar una escuela privada; vienen, sacan un 6 en la enseñanza profesional para poder pasar y no tratan de aprender realmente, se concentran sólo en la enseñanza media (S6, estudiante de 3° año).

La difusión de la escuela tal como está hoy es complicada, porque a quienes deberían interesar no les llega la información. Muchas zonas agrícolas no tienen acceso a internet y mucho menos acceso a hacer las inscripciones. Esto complica. Para entrar en el internado tuve que hacer una entrevista, llamaron a mis padres al teléfono a fin de que viniesen, era más personal la cosa (S5, estudiante de 3° años).

Yo no estaría aquí si no fuera la profesora de educación elemental de mi escuela. Pocas personas tienen acceso a internet para saber de esta selección. Ella nos trajo la prueba y nos dio otras posibilidades. El curso de técnico nos ofrece más opciones para trabajar y nos prepara "de cara al trabajo". Muchos estudiantes internos son desinteresados, no cuidan lo que tienen, el proceso de selección falla, porque aquí hay personas que no lo necesitan, viven cerca de la escuela, mientras que otros que viven lejos, participaron del proceso y no fueron aprobados en la selección de internado, desistieron en la escuela. (S3, estudiante de 2° año).

El régimen de internado necesita seguir existiendo porque yo no sería capaz de ir y venir todos los días, y al alojarse aquí todo se vuelve más fácil. La selección debería incluir una entrevista, porque así se sabe más quién es el candidato. Hay gente que vive aquí pero que no lo necesita, viven cerca y tienen condiciones financieras para mantenerse fuera (S4, estudiante de 3° año).

Es notoria, en estos testimonios, la insatisfacción en torno a los cambios realizados para participar en los cursos ofrecidos por el *campus*, así como con el sistema de admisión al régimen de internado. Como ya apuntamos exhaustivamente, hasta el año 2010, el ingreso para convertirse en alumno de los cursos se realizaba a través de la presentación de un cuestionario socio-económico, una redacción y interpretación del texto. Para aquellos que solicitaban el régimen de internado, existía también una entrevista (promovida por los equipos pedagógicos del *campus*) con el candidato y su familia, donde el ingresante era interrogado acerca de su identificación con el área agrícola, siendo este instrumento la referencia para determinar el ingreso o no al régimen de internado.

El documento "Contribución a la construcción de políticas para la educación agrícola de la Red Federal" - ya hacía mención a la necesidad de adoptar un proceso selectivo diferenciado para llegar al público deseado.

Históricamente, las Escuelas Técnicas Federales no consiguen satisfacer la demanda de la sociedad, por lo tanto se han visto obligadas a adoptar procesos selectivos. Sin embargo, estos, favoreciendo el conocimiento cognitivo, no consideran las condiciones socioeconómicas, las experiencias y las expectativas de la población demandante, contribuyendo a la exclusión de los estudiantes de hogares vinculados a la pequeña propiedad y a los movimientos sociales, lo que contribuye a impedir la formación de técnicos comprometidos con la causa de los pequeños productores rurales y con la preservación del medio ambiente (Brasil, 2007a, p. 26).

Sin embargo, en 2011 se produjo la implementación del sistema examen de ingreso para estudiantes nuevos en todos los *campi* vinculados al Instituto Federal de Pernambuco, incluido el *campus* Vitória. También se estableció en el año 2013 el edicto sobre o internado, que seleccionaba al estudiante para el régimen de internado del *campus*, extinguiendo los procedimientos de selección anteriormente citados.

La inquietud que observamos en el discurso de los estudiantes es que, como *campus* de enseñanza agrícola, hay una afirmación de que la divulgación no llega al público que realmente estaría interesado en formación agrícola, es decir, sujetos de perfil rural, residentes de regiones distantes, miembros de comunidades rurales, trabajadores de fábricas e incluso quienes residen en asentamientos. A ellos, según el discurso estudiantil, la información sobre el proceso de selección no los alcanza, porque se difunde electrónicamente por la Comisión de ingreso y, a pesar de vivir en una universalización de la información, creemos que hay regiones en las que el acceso a Internet es aún incipiente, y por qué no decirlo, casi inexistente. En la encuesta divulgada en marzo de 2014, el Instituto de Investigación Económica Aplicada (IPEA)²⁶ reveló que el 9,1% de los hogares brasileños no tienen ninguna conexión, es decir, no tienen ningún tipo de servicio de telecomunicaciones, como telefonía fija, móvil, internet o TV de suscripción. La encuesta fue realizada entre 3810

²⁶ Recuperado en 25 de octubre de 2015 en <http://www.metro1.com.br/nordeste-99-dos-domicilios-tem-tv-e-29-2-tem-acesso-a-internet-diz-ipea-3-44276,noticia.html>

casas que fueron seleccionadas de acuerdo a la proporción de habitantes por región del país indicada en el censo de 2010. Se determinó que en la región noreste, el 39,9% de los hogares tienen al menos un ordenador y el 29,2% tiene acceso a internet, por debajo de los promedios nacionales - 48,1% existencia de PCs y 40,8% de uso de la web - colocando a esta región como la segunda mayor población de desconectados, sólo detrás de la región norte.

Analizando las entrevistas de los estudiantes, obtuvimos denuncias de que algunos alumnos que se encuentran en la condición de internos actualmente en el *campus* no presentan el perfil, ni los requisitos descritos por las normativas, para serlo. Es decir, no vienen de una zona rural, siendo evidente que hay una contradicción entre el edicto para acceder a lo internado y los documentos oficiales que rigen sobre los criterios que sustentan y justifican la existencia del internado. Estos discursos de los alumnos permiten plantear una cuestión: ¿qué perfil de los estudiantes de hoy es contemplado con el internado? Para responderlo, tendríamos que tener conocimientos acerca de los alumnos matriculados y residentes, contemplando sus ciudades de origen (que no es el objeto de esta investigación), origen familiar (rural o urbano), el ingreso per cápita, el área profesional de los miembros de la familia, etc., variables que nos permitirían trazar el perfil de los estudiantes, así como su identificación o no con la zona rural. Sin embargo, sólo los recortes del discurso de los alumnos ya generan un alerta para pensar quién es este estudiante interno del *campus* Vitória de Santo Antão. ¿Son aún "aquellos" sujetos para los cuales la escuela (antigua Escuela Agrotécnica) que, en el contexto de un significativo momento político regional del país, fuera creada? O sea, ¿para satisfacer una demanda pública de la zona rural, los hijos de los campesinos pobres?

Sobre el público que reside en el internado, sabemos que actualmente, para convertirse en alumno interno, el estudiante debe cumplir con el punto 2.1 del edicto de internado presentando los siguientes criterios:

Ser estudiantes regularmente matriculados en el *campus* Vitória de Santo Antão, en cursos presenciales y en las modalidades Media integrado, PROEJA, Subsiguiente, Superior, principalmente proviniendo de escuelas públicas, o con un ingreso familiar per cápita de hasta un salario mínimo y medio, y/o en situaciones de vulnerabilidad social (Edicto nº 03/2014).

Recordamos aquí dichos documentos y estudios que justifican la existencia de internados en esos Institutos (ex-escuelas Agrotécnicas) apuntando brevemente:

- 1 El internado cumple una función social, enfatizando el origen de los estudiantes quienes, en su mayoría, son hijos de pequeños y medianos agricultores, siendo titulares de un conocimiento acumulado fruto de su origen rural ("Contribución a la construcción de políticas para la educación agrícola de Red Federal", 2007).
- 2 Garantizar el acceso y permanencia, independientemente de su color, raza, condición económica y género; garantizar la asistencia del estudiante (vivienda y alimentación), a los estudiantes del medio rural, como función social incluyente, en particular los de las pequeñas propiedades, cuya dificultad de acceso a la escuela es mayor ("(Re) significación de la educación agrícola en Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica", 2009).
- 3 Las investigaciones en los trabajos académicos de Felipe (2011) y Morais (2011) concluyen que la existencia de la escuela con internado cumple una función social de inclusión de las clases menos favorecidas, que este régimen es un gran atractivo porque brinda la oportunidad a muchas familias de la zona rural de una instrucción profesional para sus hijos.

Consideramos la necesidad de una discusión más amplia con la comunidad académica, incluyendo también otras instancias, tales como el Rectorado sobre los diversos aspectos que involucran la enseñanza agrícola, desde el proceso selectivo que posibilita el ingreso a los cursos, hasta los criterios de acceso al régimen de internado. Estos revelan aspectos más profundos que nos provocan a pensar sobre cuál es la perspectiva teórica (s) fundamentan la elaboración de los documentos oficiales que promueven, incentivan y multiplican la existencia de esos establecimientos de enseñanza agrícola en todo Brasil y sus internados volcados "exclusivamente" para los menos favorecidos, oriundos de zona rural y en bajas condiciones socioeconómicas. Para ello, absorbemos la perspectiva de Benelli (2016) cuando afirma que:

Bien, cuando operamos con un instrumento analítico dialéctico y crítico, a partir del concepto de clase social, podemos entender que la pobreza de grandes masas humanas es producida por la situación de explotación y opresión que el capitalismo ejerce sobre los sectores populares. Lejos de mantener estos grupos humanos "fuera del sistema", el capitalismo buscó mantener inmensos "ejércitos de reserva de mano de obra" en el desempleo estructural, base de mantenimiento del propio sistema (p.103).

Además, notamos en la política institucional una preocupación en "incluir" a los alumnos provenientes de la zona rural, de origen humilde y desprovistos de recursos, con el objetivo de insertarlos en un establecimiento considerado de calidad en la oferta de una educación integral. Suena incluso como si la Red Federal estuviera "haciendo un favor" para la sociedad, transformando a esos "sujetos" en dignos "ciudadanos letrados". Ahora bien, ¿no parece dicotómico que haya "inclusión" ya que el propio sistema económico capitalista "excluya"? Bajo una perspectiva analítica dialéctica y crítica, entendemos que el concepto de "excluidos socialmente" es producido por la situación de explotación que el capitalismo ejerce sobre los sectores populares, manteniéndolos como reserva de mano de obra para el mantenimiento del propio sistema. El capitalismo es el productor histórico de las condiciones de explotación, dominación y subordinación, y cuando pregona términos análogos a éste nos limita a una óptica funcionalista e idealista de la sociedad, haciéndonos pensar que los sujetos (alumnos) son individuos aislados del contexto político social, lo que es profusamente equivocado.

Por lo tanto, pensar dialécticamente nos permite ver globalmente el escenario contenido por el sujeto y, junto a ello, promover un análisis crítico, superando lecturas conservadoras y tradicionales y considerar que estamos insertos en una sociedad de clases sociales antagónicas, regidas por un sistema económico que trae en sus sistemas los aspectos relevantes de la aplicación de la actual coyuntura social.

4.3.1.3 - Vivenciando el internado agrícola

Poseedor de un aspecto (estructura física, cuerpo de profesores, etc.) y una esencia (clima, ideología, relaciones interpersonales, etc.), el entorno escolar posibilita a los sujetos acciones que parecen oscilar entre un modelo conservador - manteniendo el *statu quo* vigente, o un modelo transformador, permitiendo combatir las injusticias sociales, además de ser un espacio privilegiado donde el sujeto se expande, porque está expuesto a múltiples aprendizajes que promueven su desarrollo y perfeccionamiento intelectual, social y crítico frente a la cotidianidad escolar. El entorno social de convivencia más intensa del alumno es el internado, estando sus salidas restringidas y limitadas a las paredes institucionales. Este *locus* interfiere en la constitución del sujeto que, según la perspectiva socio-histórica, se refleja en su desarrollo psíquico, emocional y social. En ese aspecto Benelli (2003, pág. 101)

declara que "una institución es una práctica social que se repite y se legitima mientras se repite [...] pero produciendo determinada subjetividad". Creemos que la experiencia en este espacio educativo se extiende a las prácticas cotidianas, incidiendo en la constitución de la subjetividad de los alumnos internos. En esta categoría, rastreamos todos los aspectos relacionados con el tema internado, generando subcategorías que fueron extraídas a través de la frecuencia de narrativas traídas por los alumnos.

El régimen de internado implica importantes registros en el universo mental de los adolescentes, de un modo especial en su contacto inicial con este espacio. En este sentido, el internado se plantea como un espacio de enfrentamiento, concebido como un proceso mediante el cual el sujeto administra las demandas de la relación persona-entorno, que son evaluadas como estresantes y generadoras de emociones. El tipo de acción, el comportamiento y el discurso presentado por los internos objetivan significados de su condición de interno.

La experiencia al principio fue muy difícil, complicada, porque yo estaba acostumbrado a tener todo "listo" en mi hogar, siendo necesario convivir con gente que no conoces, que tiene otras costumbres, otras dimensiones. En el internado uno es obligado a vivir con estas personas y tiene que adaptarse, pero nunca pensé en renunciar (S1, estudiante de 1° año).

La llegada fue difícil, no conocía a nadie y me necesitaba adaptar. No soy de renunciar, ni de abandonar las cosas, porque si yo vine a la escuela, he sufrido, he pasado en esta prueba, es para algún propósito (S3, estudiante de 2° año).

Al principio es difícil la adaptación, pero después de socializar con otras personas en el internado - porque todos estamos en el mismo entorno - es más fácil (S5, estudiante de 3° año).

Yo era un adolescente de 14 años que salí de mi casa, lejos de la familia y llegué a una escuela donde no conocía a nadie. Uno se enfrenta a realidades, culturas y personas diferentes. Tuve que aprender a vivir y convivir (S7, estudiante del 3° año).

La trama ordinaria de un establecimiento con régimen de internado emana relaciones de fuerzas que hacen pensar en cómo éstos están interfiriendo con el desarrollo psicológico y social del sujeto. Benelli (2003, p. 137) señala que " la producción de subjetividad se refiere principalmente al plano micropolítico, microfísico

de las relaciones instituidas e instituyentes de la formación en el contexto del internado escolar. "Entendemos que el grado de afectación de la aceptación entre lo instituyente y lo instituido junto a los internos revela cómo están reaccionando a este entorno institucional, teniendo en cuenta que la constitución y la formación de un sujeto se dan en los ámbitos social, histórico, social y cultural. Por lo tanto, constatamos en los discursos discentes algunas percusiones sobre el "ser interno". Hay a aquellos que ingresan prácticamente en la preadolescencia, y que a pesar de toda dificultad de la dinámica institucional, afirman que se enriquecieron y se desarrollaron en los diversos aspectos a lo largo de los años de curso. Hay otros que, secuestrados por experiencias nefastas de bullying, riñas, relaciones de poder entre los pares, buscan soportar esa condición de interno porque ve que el acceso al establecimiento podrá promoverlo a una ascensión profesional y económica al término del curso, además ayudan sus padres con los valores financieros recibidos de las becas asistencias, además de que las becas de ya garantizar alimentación, material didáctico, dormitorio y algún recurso financiero, son, por sí solo, relevantes atractivos para permanecer en el establecimiento.

Por supuesto, es relevante que el establecimiento, al ofertar el régimen de internado, esté atento a los matices intra psíquicos, tratando de entender cómo eso se refleja en el vivir colectivo, en su relación intrapersonal e interpersonal, en los sentidos y significados generados a partir de esta experiencia, en fin, estas respuestas que siempre deben regir las acciones institucionales en su compromiso con la formación psicosocial de los alumnos internos.

Aparentemente, el proceso formativo, educativo o psicopedagógico, socializador o resocializador en un establecimiento en régimen de internado, ejecutado por un equipo dirigente constituido por profesionales y técnicos educadores, ignora la dimensión psicosocial del funcionamiento clásico de los establecimientos de internación (Benelli, 2012, p.114).

Incluso Benelli (2012) describe de manera inteligible las posibles "respuestas" que un establecimiento que mantiene un régimen de internado promueve.

El propio grupo de internados está sujeto a toda una serie de fenómenos específicos, característicos de grupos de individuos institucionalizados. Un grupo monosexuado, grande o pequeño, que vive en un régimen de internado, encerrado, tiende a experimentar una dinámica de grupo propia: en el proceso de interacción entre los miembros del grupo, se producen

clanes, facciones antagónicas, parejas, lucha por el poder, chivos expiatorios, delatores, vigilantes, hostilidades, agresividad, etc. Por lo tanto, en el mundo de los internados, las decisiones no son tomadas por individuos aislados considerados libres e independientes, ni la responsabilidad puede atribuirse solamente a cada individuo. La dinámica del grupo de los alumnos, al constituirse, produce una dimensión social y colectiva en el contexto institucional formativo; los problemas de orden pedagógico y formativo se colectivizan. El grupo de internados, entregado a sí mismo, puede pasar por una serie de etapas y experimentar diversos fenómenos ya ejemplificados largamente (p.115).

Extrayendo conceptos rápidamente sobre su condición de internos, los alumnos, cuando se les preguntó, aportaron sus percepciones generadas por la experiencia en ese régimen, aspectos de una madurez adquirida, preparación para enfrentar el mundo, la ampliación de las redes sociales, en fin, representaciones y defensas para lidiar con este universo. Goffman (1987, p. 23) destaca que "independientemente de la estabilidad de la organización personal de novato, es parte de un esquema más amplio, asentado en su entorno civil [...]".

Uno es más independiente porque está lejos de sus padres, se hace pronto más adulto, más preparado para afrontar el mundo (S6, estudiante de 3° año).

En la vivienda tengo todo lo que necesito - alimentación, acompañamiento con profesionales, me siento libre para hacer elecciones entre el bien y el mal. Me gusta ser interno (S4, estudiante de 3° año).

He pasado por varias habitaciones, lo que me permitió conocer varias personas, tratar con gente con diferentes ideologías, lo que es interesante, saber qué buscan aquí (S7, estudiante de 3° año).

Aquí he aprendido quién soy, porque se entra aquí cuando uno está aflorando mental y sexualmente. El alojamiento no es sólo una estructura, es mucho más que un simple edificio donde guardar mis cosas, o donde dormir. El alojamiento representa un lugar sagrado donde de hecho uno aprende lo que es la vida. Uno no perderá a sus padres, pero ellos están geográficamente lejos, y uno está solo para saber lo que desea de la vida. Entonces uno elige con quién se relaciona, en qué forma eso va a suceder y hasta qué punto uno tiene el coraje para ir. Lo que puedo y lo que debo hacer. ¿Quién soy yo? De muchas maneras, el alojamiento es muy importante en la vida de los internos (S7, estudiante de 3° año).

Aquí uno puede aprender a tener un carácter más crítico, a respetar a los demás, tiene obligaciones, sale de la jaula que es su hogar, su familia, se desprende de cosas y aprende que todo en la vida tiene ciclos y que su vida continúa cuando todo lo que hay aquí se termine (S7, estudiante de 3° año).

Yo tuve muchas decepciones y todavía las tengo, mas digo que no cambiaría esta experiencia de interno y la vivencia en esta institución por nada, porque gran parte de lo que soy hoy en día es el resultado de lo que me pasó aquí. Hay muchas cosas que me hicieron sufrir. Antes, yo era totalmente lo contrario de lo que soy hoy; yo era tímido, hoy estoy más comunicativo, yo era un extraño del canto da sala de aula, mi relación siempre había sido hogar- escuela, y nunca tuve amigos. Hoy ese escenario ha cambiado y se lo debo a esta escuela (S7, estudiante del 3° año).

La escuela contribuye en gran medida al desarrollo humano de las personas, muchas oportunidades se abren para aquellos que saben aprovechar (también tiene eso). Si usted quiere crecer en la vida, aquí tiene la oportunidad (S1, estudiante del 1° año).

Antes de venir aquí no le daba mucho valor a las cosas. En el internado aprendí a valorar. Aquí uno come lo que tiene para comer o se queda con hambre. Sobre los profesores, nunca faltó a las clases porque los necesito a ellos y a lo que enseñan. Yo soy quien construye y realiza mi objetivo. No puedo decir que no conseguí algo por culpa de mis maestros, tengo que correr para lograrlo y los profesores reconocen esto (S2, estudiante del 2° año).

Hay nítidamente las valencias positivas en los relatos arriba sobre su condición interna. La vida en un gran grupo en ese régimen de internación promueve la relación de amistades, unidos espontáneamente por afinidades. Hay los grupos relajados en cuanto a la formación académica, y otros comprometidos con la dinámica escolar buscando medios para pasar en las pruebas y terminar sus estudios. Esta agregación fortalece vínculos afectivos, pero su condición de interno y recluso en el establecimiento los expone a las naturales vicisitudes psicosociales típicas del régimen de internado: hay trampas y pruebas en el camino, falta de dinero para los gastos personales y también lagunas de un acompañamiento plural en las dimensiones académica, humana y afectiva. La vida cotidiana en un internado suscita posibles marcas en los jóvenes que viven las prácticas educativas y administrativas, durante un período delicado de sus vidas. Es esencial el análisis de estas prácticas institucionales, haciendo necesario un espíritu crítico y creativo, a fin de que podamos lograr el rastreo y la identificación de los fenómenos específicos que se manifiestan

en el espacio del internado, ciertamente subvencionados por preceptos de manera que podamos situar y crear espacios dialécticos frente a profesionales que trabajan en esos establecimientos con el fin de promover una revolución conceptual (Benelli, 2012) produciendo los saberes y las técnicas para trabajarlos.

Por lo tanto, entender el universo psíquico del estudiante, especialmente de quienes residen en el Internado, es develar el impacto que esta experiencia acarrea, comprendiendo las necesidades expresadas, valorando sus pensamientos en torno a esta experiencia, de manera que el establecimiento pueda comprometerse a integrar este conocimiento del sujeto en su hacer pedagógico. Sobre esto, Carvalho (2007, p. 51), destaca que "el proceso de apropiación del mundo por el hombre consiste en aprender de forma interactiva la experiencia histórico-social y, con ello, dar curso a su desarrollo [...]".

4.3.1.4 - Estructura física de los alojamientos

Cuando ingresé en el alojamiento, me di cuenta de que las cosas serían más rígidas, que teníamos que estar en un lugar cerrado, parecía un presidio, lejos de todo (S6, estudiante de 3° año).

Muchas cosas necesitan ser mejoradas en la vivienda, como quitar aquellas barras, pues las asociamos a una prisión, los cubículos²⁷ están en situación precaria, la TV que no funciona hace una semana, los baños están bloqueados, o sea, hay cuestiones estructurales que necesitan ser mejoradas con urgencia (S1, estudiante de 1° año).

Los baños necesitan ser revisados, los cubículos y las rejas molestan y la ventana necesita ser cambiada (S2, estudiante de 2° año).

Los retretes, lavabos, cristales rotos, cubículos dañados, todo necesita mejorar (S3, estudiante de 3° año).

Cuando alguien nos visita aquí en el *campus*, la gente piensa: ¿qué es esta cárcel? Podemos tener normas más estrictas, pero una estructura física más libre (S5, estudiante de 3° año).

²⁷ Cubículos son armarios donde los internados almacenan sus pertenencias.

La estructura es de la pre-historia, con obstrucción de tuberías, ventanas rotas, quedando abiertas todo el tiempo, y como la noche es fría, no podemos contener el viento, en fin la estructura no cumple (S6, estudiante de 3° año).

Podría ser mejor. Aunque mucho de lo que hoy tenemos fue destruido por los propios residentes, entonces la estructura es vieja, con problemas de cableado, con tubos, en la división de las habitaciones, las rejas le dan un aire de cárcel (S7, estudiante de 3° año).

El sector administrativo necesita convivir más en los alojamientos para resolver los problemas que surgen (S7, estudiante de 3° año).

El ideal de la escuela internado es que físicamente pareciera una casa, sería realmente ideal, no como es hoy con esas grades. Es muy fuerte lo que hay, parece que estamos presos aquí. Podría tener una puerta allí (S4, estudiante de 2° año).

Los elementos arquitectónicos de alojamientos en el *campus* remiten a los presidios de siglos pasados, lo que es evidente en los discursos de los estudiantes. La mayor queja se refiere a la existencia de las rejas que rodean los alojamientos, lo que ratifica la analogía con las cárceles. Esta estructura "medieval" descriptiva, nos recuerda las lecturas de los libros de Foucault y Goffman, lo que sublimamente nos remite a una posición jerárquica de "dominador" y "dominado" anclada en un entendimiento de mantenimiento de posición de control, dominio, prestigio y homogeneización cultural de los alumnos internos. Otro análisis es que no hay identidad y sentimiento de pertenencia en el espacio físico, mucho menos nombran los respectivos como "cuartos", describiéndolos como alojamientos. Aglomerados en esos espacios colectivos, as diversas dificultades, como la falta de privacidad en el cuarto de baño compartido, problemas estructurales de saneamiento y red eléctrica, son claramente percibidas. Ahora bien, una vez que consideramos que los procesos psicológicos son tejidos y transformados concomitantemente a los procesos sociales, el alojamiento es un factor preponderante en ese proceso de subjetivación que discordamos aquí. Pero, ¿cómo operar factores de humanización en espacios que nos remiten al absoluto claustro y sentimiento de encarcelamiento? Existe una necesidad inminente de repensar la actual estructura y el funcionamiento de la escuela internado para superar los modelos jerárquicos y controladores constituidos en la década de los 60. Pero la falta de inversión financiera, agregado a ausencia de intereses de gestión y empeño de los agentes públicos, hace esta necesidad utópica.

4.3.1.5 - Sexualidad

“La vida dentro del internado es propicia para la aparición de diversos fenómenos y experiencias sexuales” (Benelli, 2002, p. 210). En un análisis exhaustivo de la obra " El Ateneo ", Raúl Pompeya, su autor, señala que:

Sin embargo de ello no se habla, “eso” habla de una intensificación de las emociones y los cuerpos, un intenso erotismo, a través de flirteo, que con el tiempo se habría establecido en las relaciones, en esos casos, es probable que se llegue a la formación de parejas, de amores secretos, no siempre discretos, platónicos o intensamente carnales. Por lo tanto, dentro de las paredes del internado, bajo la prohibición sexual, encontramos la frescura del deseo y la sexualidad en plena ebullición. Los niños pueden experimentar diferentes prácticas de amor (Benelli, 2013, p.160).

La adolescencia, período en el que están los internos, los impulsos sexuales se intensifican ante los cambios mentales y físicos. Atrapados dentro del internado, el sexo despierta un mayor interés y curiosidad. Impregnados de tabúes, moral y formación religiosa, estos adolescentes experimentan la sexualidad clandestinamente. En este período de la adolescencia la manifestación de experiencias homosexuales, el acoso, la seducción y los enamoramientos también son bastante comunes. Hay alumnos internos que mantienen casos amorosos con compañeros de cuarto o con estudiantes de afuera del establecimiento, siendo experimentados con todas las tensiones, alegrías y sufrimientos que desencadenan estas relaciones. El equipo de gestión del establecimiento, a su vez, sabe que existen prácticas homosexuales en el alojamiento a través de testimonios "sensibles" presentados por los propios internos, mas ante la incapacidad para tratar el asunto, todo parece ser más o menos velado, aunque discutido en voz baja por los pasillos institucionales.

Cuando tocamos en el tema sexualidad, cuestionando a los entrevistados sobre el tema invitándolos a expresarse. Buscamos estratégicamente sumergirse en sus dimensiones personales, en cómo vivenciaron el tema durante todo ese período en el campus, pero notadamente, presentaban sutiles desconversas y resistencias para hablar sobre las "sus" experiencias en torno a la sexualidad. Por lo tanto, buscaron proposiciones sobre sus colegas y de cómo ven el tema dentro del internado, lanzando percepciones sobre los "otros" internos que se asumen

homosexuales. La descripción y el tabú en tratar con el asunto revelan la delicadeza en que la sexualidad es vista y vivida dentro de esos espacios.

Creo que ellos (los homosexuales) necesitan respetar más la forma de vestir y el vocabulario (S4, estudiante de 3° año).

Veo que como se trata de un *campus* agrícola, las diferentes opciones sexuales son vistas con prejuicio, porque las personas que están adentro no aceptan bien esto (S5, estudiante del 3° año).

Creo que no es necesario ser una caricatura, no es necesario perder la masculinidad o feminidad al elegir ser homosexual, como sucede aquí (S7, estudiante del 3° año).

Cada uno tiene su propia elección. Son respetados en sus elecciones. No tengo ningún prejuicio, simplemente no quiero que tengan libertades conmigo (S2, estudiante del 2° año).

Tengo mucho respeto a las opciones sexuales de los estudiantes en un internado. Ellos (los homosexuales) son tranquilos y respetuosos hacia mí y hacia los otros estudiantes (S3, estudiante del 2° año).

En nuestro trabajo de observación de campo, hemos visto que los temas relacionados con la sexualidad (embarazo, métodos anticonceptivos e enfermedades sexualmente transmisibles) eran trabajados por el establecimiento al inicio del año escolar, impartido por sectores institucionales del Sector - Promoción de la salud (Enfermería) y el Servicio de Orientación Educativa (SOE) - a través de conferencias, teniendo como audiencia a los estudiantes, todavía algunos buscan a estos sectores voluntariamente para hablar sobre la sexualidad con el fin de despejar las dudas causadas por sus descubrimientos o experiencias de forma más discreta e individual. Sin embargo, las cuestiones relacionadas con el tema de la homosexualidad no son llevadas a la discusión colectiva.

Foucault (1984) asegura que la sexualidad es una experiencia histórica singular que incluye la preocupación moral y el cuidado ético y vincula las técnicas de sí a las prácticas en relación a sí dentro de la historia de la sexualidad. Creemos que estas lagunas de información y debates sobre la sexualidad fragmentan la formación humano-afectiva de los estudiantes, causando efectos dolorosos y por qué no

traumatizantes, porque "entregados a su suerte " tienen que cada uno su orientación sexual", comprendiéndola como mejor pueden.

4.3.1.6 - Formación Profesional

La definición de la elección profesional para un adolescente va más allá de sus intereses y habilidades, estando asociada también con la exposición sufrida a las interferencias externas derivadas del entorno social (familia, escuela, compañeros) , por el modelo de relación que establece con el mundo, con los otros, y con la información que tiene sobre las profesiones. Sobre eso, Bock (2002) afirma que "el ser humano desarrolla sus habilidades, personalidad, actitudes en relación con el otro y esta relación está mediada por la sociedad". Pensamos entonces que es inconcebible pensar cualquier variable de la vida humana desconectada de la sociedad. Según Bock (2006), por mucho tiempo se viven experiencias vinculadas al ocio, a la subsistencia, especialmente en ciertos períodos históricos

La elección profesional es el resultado de un proceso, pero es realizada en un determinado momento, establecido socioculturalmente. El motivo de la elección profesional no sucede de acuerdo con un supuesto de maduración biopsicosocial del individuo, sino que está determinada por la cultura educativa / profesional de una clase social y / o una sociedad (p. 179).

Espit (2012), en su artículo sobre residencias de estudiantes, retrata un panorama acerca de la perspectiva que esa formación técnica causa en la vida de un estudiante internado en el Instituto Federal.

La formación de las personas en las escuelas con residencia de estudiantes - en este caso particular, las escuelas agrícolas - es a tiempo completo; la estructura, la organización y el funcionamiento de estas instituciones lo que conducen necesariamente a una formación de este tipo. Las escuelas agrícolas son un ejemplo "vivo" de esto. Ellas, a lo largo del tiempo, incluso con todos los infortunios a los que están sometidos, desarrollan, a su modo, la formación de sus habitantes; de hecho, muchos son tan desafortunados como las propias escuelas. Por otra parte, incluso con los diferentes tipos de necesidades y dificultades, las escuelas han desempeñado un papel clave en la sociedad brasileña, sea a través de " la educación ", o sea, a través de la formación de profesionales en el área agrícola (p.11).

En este sentido, vamos a ver algunos testimonios de los estudiantes:

He hecho una buena elección. Quiero hacer la facultad de Agronomía y como ya tengo aquí en el *campus*, la enseñanza técnica sería una base. Siempre me ha gustado el área, desde pequeño, los animales, la tierra, la siembra (S1, los estudiantes del 1° año).

Nuestra familia tiene una propiedad rural y siempre quise ser un veterinario. Mi hermano estudió aquí en 2004 y completó el curso aquí. Tengo una dificultad aquí, otra allí, principalmente la escuela primaria, que no tiene una buena base y aquí es muy exigente, muy diferente de mi escuela de origen, pero se puede superar. En la Educación Técnica que me puedo orientar, porque en el día a día me mezclo con los animales, las plantas, entonces "descansar". Quiero hacer Medicina Veterinaria y conseguir un trabajo para ayudar a mi familia económicamente. Tal vez abrir un comercio o ayudar en la propiedad con mi padre. Antes la gente plantaba para vender a comercios, pero no hemos visto buenos resultados en términos de dinero. De momento sólo estamos criando ovejas y cerdos para hacer entregas. Las cosas que aprendo aquí las llevo a la propiedad de mi padre. Yo pensaba que la carga horaria de enseñanza profesional era mayor, me gustan las clases prácticas, y aquí hay mucha teoría. Eso deja que desear (S2, estudiante de 2° año).

En mi situación, que es venir de clase baja, la institución me ofreció un buen entrenamiento en la escuela secundaria y cuando yo termine, todavía tendré una profesión de curso técnico, para que yo me pueda asegurar un sueldo para mantenerme y pasar a la Educación Superior (S7, estudiante de 3° año).

Cuando se trata de la agricultura, se piensa en gente pobre y quiero cambiar esta situación, alterando conceptos, mostrando nuestro valor. Quiero hacer Agronomía. Aquí, además de la escuela media, tengo también tiene educación técnica, que es un área en la que tengo influencias desde pequeño (S5, estudiante de 3° año).

Vengo de una familia que siempre ha sobrevivido en la zona agrícola. Mi familia tiene plantaciones de naranja y piña y tengo mucho interés en el área. Tengo conocimientos que he aprendido aquí en cuanto a por qué no se utilizan más pesticidas en nuestra plantación, porque sé que causa graves daños. Plantamos para vender en la feria y vivir de eso (S4, el estudiante de 3° año).

Tengo una pasión desde la infancia por la agricultura. Mi mamá dice que lo saqué de mi abuelo. Me despertaba a las 5 a.m. para ver el Globo Rural sin que mis padres tengan un pequeño pedazo de tierra. Me gustaba ver la técnica. Aquí añadido dos cosas: es una escuela secundaria mejor que otras escuelas y me brinda la educación técnica, por la que tengo pasión. Esta área

tiene amplias perspectivas agrícolas y cubre muchas cosas, así que creo que voy a ir a un mercado con muchas posibilidades de acción (S6, estudiante de 3° año).

Soy hijo de agricultores y toda mi vida he estado en la agricultura. Llegué aquí por un exestudiante y como yo estaba interesado en estudiar en una buena escuela, vine aquí. El Instituto Federal cambió mi vida. Antes de que tuviera sólo una visión primaria, cuando llegué aquí adquirí conocimientos técnicos y hoy ya tengo un proyecto con la Prefectura de mi ciudad para ayudar al personal del área rural, mostrar técnicas que no conocen y discutir las dificultades que tienen allí (S3, estudiante de 3° año) .

Las narrativas de los estudiantes representan una identificación con el área agrícola, pero este proceso de elección se relaciona con las experiencias que el sujeto vive o ha vivido y está vinculado a los procesos históricos de la sociedad y el sistema de producción existente. Para muchos de esos alumnos la tierra es un espacio de trabajo, necesario para la producción y reproducción de la vida, de afirmación social y de realización de la ciudadanía. Además, se debe valorar y oportunizar a los jóvenes de un conjunto de conocimientos académicos y capacidades técnicas cuando demuestran el deseo de continuar en el medio rural y en la agricultura, construyendo su futuro y de su familia sin necesidad de abandonar el medio rural y la propia región en busca de nuevas oportunidades de trabajo y de renta en las ciudades.



4.3.2 - Categoría servidores del *campus*: docentes y técnicos-administrativos

A continuación se presenta el estado de las entrevistas concedidas por el segmento de servidores del *campus* que tiene el siguiente perfil:

- SEGMENTO: 5 docentes y 2 técnicos-administrativos;
- SITUACIÓN EN EL INSTITUTO: todos servidores efectivos del *campus*;
- GRUPO DE EDAD: entre 30 y 55 años;
- TIEMPO DE VÍNCULOS INSTITUCIONALES: de 3 a 23 años;
- FORMACION: Filosofía, Sociología, Historia, Zootecnia, Ingeniería Agrónoma, Pedagogía y Veterinaria;
- TITULACIÓN ACADÉMICA: 4 Mestres; 2 Doctores; 1 Doctorando;
- SEXO: 4 servidores del sexo masculino y 3 del sexo femenino.

Con el fin de preservar el anonimato de los entrevistados, se los identifica con la letra " D " (a los docentes) en los recortes de sus "líneas", variando entre los números 1 ya 5 y "TA" (técnico administrativo) con la numeración 1 a 2. Abordamos aquí cuestiones relacionadas con su ingreso como servidor del Instituto Federal; su percepción sobre el régimen de internado; la figura de los internos y sus visiones del Instituto en su conjunto. El material recogido de este segmento nos ha permitido a elaborar categorías representativas que se describen a continuación.

4.3.2.1 - El régimen del internado en la perspectiva de los trabajadores del campus (profesores, administrativos, técnicos)

Aquí buscamos mapear las proposiciones observables de los entrevistados en torno al proceso de internación. Benelli (2015, p. 115) señala que la investigación indica que estos espacios de confinamiento promueven intensos procesos de modelado de la subjetividad del sujeto: "el propio grupo de internados está sujeto a toda una serie de fenómenos característicos, específicos de grupos de individuos institucionalizados". Y nuestro propósito es nombrar esos fenómenos que circundan esos espacios y que los labios desencadenan.

Los problemas que enfrentan los estudiantes internos son muchos. Yo los considero casi sobrevivientes. El estudiante sale del seno de su familia y encara una estructura que la gente tiene aquí. Por más que tengamos camas nuevas, una televisión grande, un dispenser de agua, es un momento muy delicado en la vida de un estudiante, de un adolescente que sale de la calidez de su familia para venir a una estructura de internado que ofrece la escuela. Esta adaptación para mí debe generar, y yo no entiendo la psicología, pero debe generar un trauma, un impacto, porque si no podemos hacer algo para enfrentar esto, para suavizarlo, no sé si en el futuro esto se manifestará como adultos, o qué va a causar; esto me preocupa. Se sale de una estructura familiar donde tenía mi cuarto, mi casa, y se va a un espacio completamente sin identidad, en un momento de la vida muy delicada como es la adolescencia y incluso si esto fuera un hotel de cinco estrellas tiene el peso de la ausencia de la familia. Ahora no estamos sabiendo lidiar con esto, creo que debe haber una forma de amenizar esto y romper ese vínculo de manera más humanizada. Imagine que, de repente, lo ponen en una estructura con una gran cantidad de personas que se bañan una delante de la otra, sin privacidad, cosas por las que la escuela debería preocuparse. Las relaciones personales aquí son diferentes a aquellas que se establecen en la familia. No hemos estudiado ni discutido lo suficiente como para pensar en una política de internado. Nosotros los recibimos con lo que creemos que debemos hacer, de buena voluntad, pero creo que se requiere una discusión más seria para

no hacer sólo lo que creemos. No tenemos conocimiento científico para generar una política porque nosotros los acogemos, pero la cuestión de los vínculos que se rompen, eso causa y puede generar en los adultos algo que no sabemos. De cierta forma ellos hoy se adaptan. Lo que temo es el tipo de adulto que estamos formando con esta práctica, con estas acciones que estamos tomando con estos adolescentes que vienen aquí. De pronto, esto se manifiesta en el futuro con los hijos, con la esposa y eso me preocupa. Creo que a pesar de las limitaciones tenemos el Servicio de Orientación educativa que intenta dar cuenta de esto. Pero es algo delicado. ¿Cómo este muchacho está absorbiendo estas cosas? En función de esto, ¿cómo va a ser? ¿Eso está contribuyendo para su formación como adulto? Creo que hay que preocuparse por ello (TA2).

Actualmente estamos discutiendo por espacios para la enseñanza, la investigación y nos preguntamos qué lugar tiene el internado. Vivimos en una situación anacrónica en el siglo XXI, manteniendo el internado como si tuviéramos el tiempo de Goffman y Foucault. El internado es algo del pasado. Ya no existen ni internados para monjas. Veo el régimen de internado con preocupación, porque si se tiene este modelo, se precisa tener la competencia técnica y una actuación permanente. Esto es demasiado flojo, tiene habitaciones heterogéneas - que reúnen diferentes edades en el mismo espacio - y la diferencia entre un estudiante de 14 años y otro 20 es enorme. El Internado requiere una gran firmeza, debe tener ciertas reglas, al mismo tiempo que debe cuidar al infante con cuidado, con el elemento afectivo que garantice su integridad. Y somos una escuela con demasiadas responsabilidades y no tenemos ni el tiempo ni la experiencia para manejar el internado con menores. Si en los procesos pedagógicos ya estamos mostrando cierta debilidad imagine agregar a eso un internado que tiene sus especificidades. Al principio, la escuela no tiene la obligación de disponer de un internado, pero en el momento en asumimos el internado debe entender que su misión es mucho mayor, en el sentido de que está adoptando otra especificidad, y debe tener otras competencias. Cuidar a los internados es una habilidad que demanda ser mucho más que un profesor. El profesor no es competente para hacerse cargo de un interno. Un educador que se haya especializado en esto estaría muy bien. Yo percibo cierta vida licenciosa, tengo la sensación de algo muy flexible; y si estamos con menores, ya que tenemos estudiantes de 13 años, eso da miedo, porque nos estamos encaminando hacia otro problema que es la negación de la infancia. Esa permisividad en cuanto a la heterogeneidad en las habitaciones alegando que los más grandes enseñan a los más chicos no se sostiene, causando graves riesgos (D4).

Creo en la necesidad de la existencia de escuelas con residencia porque sólo tenemos estudiantes que estudian aquí porque tenemos este régimen, ya que no serían capaces de ir y venir, porque viven lejos. Creo que hay que trabajar sobre el ingreso del alumno interno y sobre la continuidad en esta condición. Se trabaja poco, faltan políticas sistemáticas para que ellos puedan entender la escuela y su condición de interno, para participar en una reunión sabiendo que esto es parte de un plan de acción escolar. Trabajar la sexualidad, la ruptura de

los lazos familiares, las nuevas relaciones, etc. No sé si nos encontramos con el lugar de residencia ideal, pero podemos tener lo que consideramos el lugar ideal y, sin embargo, las políticas no ocurren, y pueden convertirse en adultos frustrados o lo que sea; si no trabajamos en su formación (TA2).

El internado maneja la libertad del alumno con horarios para todo. Creo que esto se debe a la migración de las escuelas de artes y oficios, surgiendo así los internados en las escuelas agrotécnicas. La responsabilidad es muy grande para la escuela al tener alumnos internos, principalmente como es hoy, con alumnos menores y mayores, en una misma habitación (TA1).

Es notorio la preocupación de los entrevistados sobre un posible comprometimiento en torno a la formación humano-afectiva de los internos mantenidos en esos espacios. Hay en los testimonios un tono más crítico cuando la incapacidad institucional de administrar el internado, desprovista de atender los aspectos intrínsecos que envuelven la internación, las posibilidades de compromiso psíquico que el ingreso en ese régimen causaría en un estudiante frente a su condición de adolescente, diversas vicisitudes psicosociales típicas de ese régimen. De acuerdo con las percepciones de los servidores algunos aspectos fueron señalados: la ruptura abrupta familiar con el ingreso en el internado, fragilidades en la oferta de técnicos capacitados para esa gestión, lagunas en la oferta de la formación humana en los más diversos aspectos interpersonal, emocional y relacional de los internos, falta de políticas sistemáticas institucionales que problematizen el régimen de internado en el contemporáneo y inexistencia de capacitación del cuerpo docente para trabajar aspectos inherentes de esa condición de interno. Además de los operadores psicológicos localizados aquí en el plano del discurso, y necesario atender para el plan de las prácticas institucionales, o sea, los aspectos de autoconcepto y emocionales en que los internos son portadores como inseguridad, fragilidad en la autogestión, sensación de desamparo, desorientación, inmadurez, inmadurez, miedo, tensión, autoestima baja, etc.

No hay proyecto pedagógico y psicológico que norte la dinámica del internado en el establecimiento. Esta experiencia de régimen puede ser vivenciada como una transición amena para algunos, juzgándola como "tolerable", o ansiosamente esperado el término para que él pueda gozar de la sensación de libertad. En este sentido, independiente de la experiencia individual de cada sujeto, es relevante considerar la presencia de los fenómenos institucionales en esos espacios, no

pudiendo ignorar la autonomía institucional en sus innumerables especificidades. Lo que buscamos, en una lectura dialéctica de ese régimen es la no continuidad de atribuir al régimen de internación a una lectura de perspectiva individual e idealizadora como aspecto positivo.

Es difícil este análisis debido a que en el pasado reciente, la residencia era un modelo de asilo, un modelo de institución total donde las familias mandaban, como castigo, a sus hijos, asociada a manicomios, cárceles, conventos - Goffman y Foucault trataron bien esto - de control. Al mismo tiempo, noto que algunos cursos, especialmente el de Agropecuaria, difícilmente existiría sin ese soporte social a través del ofrecimiento de residencia, incluso siendo yo defensor de que se deberían ampliar las habitaciones compartidas por estudiantes, pero al mismo tiempo me pregunto si ellos tendrían la madurez para manejarse. También me pregunto si la escuela puede manejar esta función de formación y tutoría dentro de la propia institución. Puedo ver que la residencia tiene un carácter social que beneficia a las comunidades pobres de los municipios cercanos, dándoles a los jóvenes una formación técnica, generando la movilidad social de los hijos de los agricultores. Hoy el internado promueve el acceso a los estudiantes a otros cursos tales como la agroindustria, a los estudiantes urbanos, a los municipios más urbano que rurales (D5).

Ahora es una situación dramática, porque al mismo tiempo hay personas que viven lejos, pero con becas pienso que pueden montar una habitación compartida entre estudiantes, ir a un pensionado donde la familia puede estar más presente, no abandonar al niño. Los fondos existen, a diferencia del pasado, cuando se justificaba la existencia del internado. Hoy tenemos a este grupo de adolescentes juntos y no podemos asistirlos. Necesitaríamos un educador que pudiera dormir aquí, un equipo multidisciplinario mínimo fijo que promoviese momentos formativos, alternativos y lúdicos, para crear un comportamiento colectivo, para cuidar de un espacio propio, para formar una conciencia colectiva de los principios éticos firmes, hablar sobre la sexualidad. Así que para mí es como si hubiera dos instituciones dentro de una única (D4).

El espacio ideal de residencia para mí sería uno que se asemeje a un espacio familiar, con cuartos donde los estudiantes tengan privacidad, compartiendo con un máximo de tres personas para que, ante cualquier conflicto, pueda haber una opinión impar, con un espacio para el ocio, donde pueda estudiar y tener acceso a las prácticas (TA2).

Los relatos expresan un internado estructural conceptualizado como un instrumento arcaico e inspirada en una arquitectura de cárcel e indican alternativas de permanencia de los estudiantes - cuyas familias viven en lugares distantes - que

no sean el internado - que suele ser uno de los principales argumentos que justifican su estancia y necesidad - a través de la creación de "moradas estudiantiles" como las llamadas "repúblicas" (habitaciones compartidas entre estudiantes), que serían casas alquiladas cerca del *campus*, pensionados, por último, lugares para vivir, pero situados fuera del establecimiento. Señalan que los gastos de los estudiantes en estos espacios podrían garantizarse a través de las becas de asistencia ofrecidas por la Política de Asistencia al Estudiante²⁸, que se define como "un instrumento que tiene como objetivo contribuir al proceso de la creación, expansión y consolidación de los programas, proyectos y acciones que faciliten la permanencia del estudiante en el establecimiento". Estas becas se ofrecen a los estudiantes periódicamente, con un carácter predominantemente asistencial. La definición de los valores recibidos por cada estudiante es determinada por su perfil socioeconómico, siendo permitido el acumulamiento de estas becas siempre y cuando no sobrepasen la cantidad de un salario mínimo.

El internado atiende a un período histórico y en la actualidad esta responsabilidad de cuidar al estudiante no es compartida con los padres. Hoy en día no vemos mucho la participación familiar. Yo no estoy a favor del internado porque el estudiante viene aquí y los padres delegan los derechos paternos, dejando al estudiante bajo la responsabilidad de la escuela. El estudiante tiene muchas competencias para asistir al aula, porque si él quiere quedarse a ver la televisión en su habitación, puede, entonces es una competencia desleal. El internado no está atendiendo al fin al que se destina (TA1).

El internado debe existir porque si no estuviera esta escuela, esta estructura, tal vez el futuro sería diferente para muchos estudiantes y exalumnos. Esta escuela abre un abanico a la vida, ahora tenemos que crear oportunidades para los jóvenes que lo necesitan y no para los jóvenes que están aquí por conveniencia. Vuelve a ser un problema de selección. El régimen es interesante si es para el público adecuado. El problema es la tercerización de la educación en el contexto de la sociedad brasileña que trabaja y donde los padres no tienen tiempo para educar, por lo que este esquema se ajusta como un guante (D3).

Hay una necesidad inminente de la escuela comprender mejor la realidad de sus estudiantes internos y lo que sus familias aspiran para sus hijos. La escuela tiene que utilizar medios para una comunicación más eficiente y equilibrada con las familias

²⁸ Recuperado en 06 de marzo de 2016 en <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/assistencia-estudantil/documentos-norteadores/proposta-da-assistencia-estudantil-aprovada-pelo-consupe-26-03-12.pdf>

con el objetivo de construir colectivamente estrategias que satisfagan y incentiven la permanencia de los estudiantes en la escuela. Paro (2000) señala que objetivar el aprendizaje de los estudiantes implica un acuerdo con ellos, haciéndolos sujetos activos en el proceso, así como a sus familias, animándoles a participar en el entorno escolar, mostrándoles la importancia de esta participación y las acciones de la escuela pública en la promoción de la ciudadanía. Sin embargo, los discursos denuncian la ausencia de la familia en el proceso de formación de los estudiantes. La familia, en la mayoría de los casos, sólo acude a la escuela cuando es solicitado por alguna Coordinación - y en el *campus* investigado la Coordinación General de Atención al Estudiante que constituye ese vínculo con la familia - que trata directamente con los estudiantes, específicamente los internados. En nuestra observación participante nos damos cuenta de que sólo unas pocas familias de alumnos internos acudieron voluntariamente a la Coordinación para interiorizarse acerca de la situación académica y del comportamiento de su hijo, pero en una proporción mucho menor cuando se relaciona con el número de alumnos internados que el establecimiento posee.

En la sociedad contemporánea se valoriza: la autonomía, la autenticidad, la creatividad y la búsqueda competitiva de estatus social. El grupo familiar atribuye responsabilidades a la escuela, y la escuela transfiere responsabilidades a la familia; una dinámica compleja en la que la familia coloca a niños en la escuela, y no alumnos, pero ésta trabaja con alumnos y no con niños. Al reflexionar sobre la necesidad de colaboración entre las dos instituciones educativas y sociales, hay que entender sus diferencias y especificidades (Pérez, 2012, p.11).

Este sistema necesita ser discutido aún más, si es que vale la pena mantener esta estructura, de mantener una relación clientelista para mantener el número de alumnos "x" porque sabemos que hay financiación, que está dentro de la Política Educativa que permite de los *campi* agrícolas mayores recursos financieros que a otros, por lo que puede convertirse en una fuente de dinero político en las elecciones. Ahora la pregunta es: si terminamos con el régimen de internado, se terminaría el curso de agropecuaria? (D5).

Aquí surge una pregunta relevante en torno al régimen de internado, asociado a la su existencia y mantenimiento a la "economía y política". El presupuesto de estos establecimientos federales se define a través de la Matriz CONIF (Consejo Nacional de las Instituciones de la Red Federal de EPT). Según Menezes et al (2015) la Matriz es un modelo matemático que utiliza determinados criterios y parámetros - elaborado

en una asociación entre el CONIF - a través de su Foro de Planificación y Administración (FORPLAN), y la Secretaría de Educación Tecnológica del Ministerio de Educación (SETEC / MEC) para distribuir los recursos para la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, conforme determina el Decreto n° 7.313, de 22 de septiembre de 2010. En esa distribución presupuestaria, se consideran innumerables variables para la distribución de recursos financieros a estos establecimientos, entre ellos ofreciendo cursos agrícolas a tiempo completo y el régimen de internado. La Matriz considera que los costos de mantenimiento de los cursos agropecuarios son más elevados, asignando una bonificación de porcentaje fijo del 50% para cada alumno matriculado en estos cursos, y para los alumnos en Régimen de Internado Pleno (RIP), el valor del monto es actualizado en relación al año anterior por medio del IPCA. En ese entendimiento, los campi agrícolas reciben del gobierno federal un presupuesto financiero mayor comparados con los *campi de carácter industrial* que no adoptan este régimen de internado.

Estoy a favor de internado. Hablando específicamente de aquí lo que percibo es cierta permisividad de los estudiantes en esta condición. El régimen sería bueno para aproximarlos a los estudios, al crecimiento profesional. Pero hay dos lados, dependiendo de cómo se gestiona. Por ejemplo, cuando hago el llamado a las 7 a.m. los amigos de los internos responden que " Fulano el que no está, está durmiendo en su cuarto ", y así, a medida que se aflojan las reglas, se deja el espacio abierto para otras cosas. Entonces, si está utilizando el internado para quedarse dormido, ¿cuál es el objetivo de estudiar aquí? Entonces tenemos estos contratiempos, pero veo como algo bueno el sentido con que se creó (D1).

Algunos internos no aprecian el hecho de que tienen una residencia, faltando a clases a pesar de que viven en la institución, no digo que debe prevalecer la idea de vigilar y castigar, sino mostrarles la mano que les ofrece el gobierno. No sé si estoy siendo muy positivista, pero veo que la inversión en los estudiantes de educación técnica es mayor que la de los estudiantes de educación superior debido a que el primero incluye lo internado, uniformes, equipos y tiene especificidades, entonces es necesario que sea colocadas en lo interno responsabilidades, porque está teniendo un trato que su padre y su madre no lo tuvieron. Y ellos no lo ven, tienen una política de becas que los favorece, pero no veo ninguna contrapartida, o sea, no hay adherencia escolar (D5).

Es necesario ofrecer un acompañamiento escolar, el estudiante debe cumplir con ciertos requisitos, desarrollar un sentido de la responsabilidad, tener compromiso con los horarios, ya que esto afecta a la forma en la que estudia. Esto debe ser cobrado, pero por supuesto deben

estar dadas las condiciones para todo esto y no sé cómo se está llevando a cabo aquí. Sé que tenemos los internos que llegan 20 minutos después de que la clase ha comenzado porque se quedaron dormidos, me resulta extraño! Reciben la beca de esto, de aquello, es algo que no está funcionando. Es como si no ayudásemos al alumno a internalizar y este es el momento de tener puntos de referencia que faciliten su vida adulta. Es más que respetar el horario, es internalizar una postura de compromiso. Creo que no somos competentes para manejar el internado (D4)

Percibimos que en los recortes de los discursos de los trabajadores del *campus* hay una clara preocupación por los logros académicos y la asistencia de los estudiantes internos, discursos integrados de rigidez, normas y cobranza de las bestias ofrecidas por el servicio público, teniendo el "deber" por ser alumno interno "de incorporar el compromiso fiel a los elementos que involucren asistencia y actividades académicas en el aula. No hay documento elaborado oficialmente que haga referencia al rendimiento académico, sugiriendo la aplicación de sanciones relativas al no alcance de esos requisitos. Sin embargo, consta en el Edicto de Internado Estudiantil (que establece los criterios para la competencia al régimen) un ítem sobre el cumplimiento de esta condición como alumno interno "versus" su rendimiento académico:

Item 9.1 Inscripción y asistencia regular a los cursos IFPE, admitiendo la retención dentro de los tres componentes del plan de estudios de forma acumulativa. Si el estudiante excede el número de reprobados citados, un equipo multidisciplinario podrá evaluar su caso.

Efectivamente, la condición escolar de cada estudiante del internado, según las indicaciones de item debe ser analizada en cada semestre por un equipo multiprofesional del *campus*. En cambio, hay ausencias de proyectos pedagógicos que monitoreen y trabajen profilácticamente estos posibles fracasos académicos discentes. Es justamente en esta ineficaz conducción de la problemática y en la sobrecarga de esos cobros que hacen a los alumnos propicios a presentar características evidenciables de estrés, baja autoestima y abandono del curso.

4.3.2.2 - La sexualidad en el internado

La sexualidad es un tema delicado y relevante en sí y, en el contexto del internado escolar adquiere matices específicas. Los informes en las declaraciones de los servidores del *campus* expresan su preocupación por la forma como los estudiantes están experimentando su sexualidad en el contexto del internado. Asuntos como prácticas sexuales en los alojamientos, inmadurez, casos de seducción y / o acoso por parte del estudiante mayor hacia el más joven, composición de las habitaciones con heterogeneidad de edades y la falta de preparación del equipo técnico institucional en la gerencia/orientación de asuntos de esa naturaleza, son algunas de las discusiones que presentamos a continuación.

El adolescente interno necesita ser acompañado en este proceso de desarrollo (TA1).

Para lidiar con la sexualidad en el internado se necesita tener conocimientos técnicos y científicos. Ahora lidiamos con eso con nuestro sentido común y con lo que sabemos por experiencia. Pienso que debería haber temas en las clases acerca de la homosexualidad, los prejuicios y la invasión de la privacidad. Estos temas son muy graves pero no lo parecen debido a la incompetencia técnica y científica, y el tema de la sexualidad es algo que debemos pensar. (TA2).

Cuando tenemos un internado asumimos eso también, eso no significa que los alumnos no puedan tomar sus decisiones, pero estamos hablando de individuos de 13 y 14 años que están en el momento de su formación, entonces este joven necesita cuidado, ser protegido en el sentido de hacer lo que esté a nuestro alcance para que, mientras esté bajo nuestra responsabilidad, no viva experiencias traumáticas de orden sexual. Por supuesto, esto puede ocurrir en cualquier lugar, pero si es bajo nuestra responsabilidad institucional, eso me preocupa. El mayor hace al más joven su subordinado. Yo no sé cuáles son los acuerdos silenciosos en este espacio (D4).

El internado presenta tres problemas que son más acentuados debido a su dinámica. En primer lugar está la cuestión de la orientación sexual, cuando uno influye en el otro y esto aquí está muy expuesto debido a que un joven de 13 y 14 años, está aún por definirse y esto es difícil y hay una seducción de los mayores hacia los menores. El segundo es el tema de las drogas tóxicas, por ser algo fácil de comprar, pero esto no es un problema de la escuela sino de la sociedad y la otra cosa es que las relaciones entre los jóvenes, hoy tienen un nivel de tolerancia muy baja sobre todo para entender lo diferente, porque ellos reciben esto de golpe y de un posicionamiento violento muy rápido, ya que en el pasado no era así (D3).

Estas cuestiones planteadas por los encuestados indican la necesidad de trabajar el tema junto con los internos, ampliando las acciones colectivas, discutiendo lagunas y conceptos erróneos acerca del tema. Promover la educación afectivo-sexual adecuada es esencial en cualquier centro de enseñanza, sobre todo los que adoptan el régimen de internado. A los profesionales en esta área, se les requiere más allá de tratar el tema con naturalidad y empatía, la necesidad de presentar un buen nivel de conocimiento de algunos conceptos y características de la sexualidad humana.

Otro factor a considerar es que la sociedad contemporánea adopta una transformación dinámica de los valores y patrones culturales acentuados, conviviendo con una iniciación sexual cada vez más temprana entre los adolescentes. Rappaport (1995) afirma que “por muchas razones (falta de comunicación, presión del grupo, mensajes transmitidos e incentivados por los medios de comunicación de masa, falta de diálogo con los padres, soledad, etc.), es frecuente el inicio de una vida sexual precoz” (p. 48). De acuerdo con el autor, cuando un adolescente es frágil y no estructurado, es propenso a ceder a ciertas presiones como éstas y el sexo a menudo le causa más angustia que placer.

Las vastas producciones literarias sobre funcionamiento de los internados en las escuelas apuntan que la convivencia prevalente de individuos del mismo sexo acaban por fomentar la vivencia de relaciones homosexuales, las cuales se caracterizan, en notorios casos, como afirma Mazzari (1997: 230) “sumisión sexual del más débil al más fuerte”. En este sentido, los adolescentes experimentan la sexualidad de las más diversas formas, sufriendo intensos conflictos en su conciencia, visto, en algunos casos, adoptar una formación moral y religiosa guiadas por principios contrarios a lo que experimentaron sexualmente. Costa *et al.* (2001) al presentar aspectos del desarrollo de la sexualidad de la infancia a la adolescencia, argumenta sobre la homosexualidad:

Una de las situaciones más conflictivas para los adolescentes de ambos sexos, es reconocer en sí rastros de homosexualidad latente o explícita. Sabe que su papel de género lo obliga a determinadas posturas individuales y actitudes colectivas, temores a la presión familiar y de los compañeros, la ansiedad de predecir las reacciones de los demás, además, al ser una era de gran interés para todo, frecuentemente acompañada de los medios de comunicación o la escuela, comunidad y el grupo de apoyo, el rechazo y las humillaciones impuestas a los jóvenes homosexuales pueden llegar a la muerte. El adolescente experimente, en muchos

momentos, una admiración por alguien de su mismo sexo - por ejemplo, en su equipo de fútbol, en su banda de música, en su grupo de teatro, entre sus vecinos - que puede estar siendo producido por varios sentimientos, como el amor y la pasión; por el sentido estético - ser atraído por la belleza, por la proyección - el deseo de parecerse a alguien; por la convivencia - los lazos de amistad acostumbran ser ambiguos-; por la auto-imagen distorsionada, rechazada o narcisista (p. 220).

En este sentido, la educación sexual (en general) es un proceso continuo y debe permitir al adolescente una reflexión autónoma que permita establecer criterios de causa y efecto con el fin de evaluar el ejercicio de la sexualidad.

4.3.2.3 - Educación agrícola en la situación actual

Extrajimos de las narrativas sus múltiples preocupaciones sobre la concepción y la comprensión en torno a la educación agrícola. Guiados por sentimientos de angustia y ansiedad, revelaron las incertidumbre sobre el concepto de la educación agrícola y muchas preguntas sobre el ejercicio y la práctica de la educación. El escenario institucional²⁹ origina en los entrevistados del *campus* preocupación y en la actualidad no se sabe cuáles son los parámetros para formar un profesional de una escuela agrícola, si se lo debe formar para la agricultura familiar³⁰, para el agronegocio³¹, o para ambos, haya visto que no se han promovido espacios de discusión sobre la finalidad institucional deseada.

²⁹ El concepto de "institucional" también llamado *ifetização* fue establecido por la Ley 11.892 de 29 de diciembre de 2008, que estableció una nueva reforma educativa a la llamada "educación profesional y técnica", desarrollado por la Red Federal de Educación Tecnológica, la transformación de las escuelas técnicas tradicionales, conectados o no a la universidad, las escuelas y los centros Agrotécnica Federal de Educación Tecnológica Federal de Educación, Ciencia y Tecnología (IFETs).

³⁰ Neves (2006) define que la agricultura familiar es la forma de organización de la producción en la que la familia es, al mismo tiempo dueña de los medios de producción y ejecutora de las actividades productivas. Olaide (2004) señala la multifuncionalidad de la agricultura familiar, que además de producir alimentos y materias primas, genera más del 80% del empleo en el sector rural y favorece el uso de prácticas de producción más ecológicamente equilibradas, tales como la diversificación de cultivos, el menor uso de insumos industriales y conservación del patrimonio genético. Olalde, Alicia Ruiz.(2004). Agricultura familiar e desenvolvimento sustentável - Recuperado en 16 de marzo de 2016 en [http:// www.ceplac.gov.br](http://www.ceplac.gov.br). Neves, Delma P. (2016). Agricultura familiar: quantos ancoradouros! – Recuperado en 27 de março de 2016 en http://www2.prudente.unesp.br/dgeo/nera/Bernardo2006_bibliografia/agricultura_Familiar.pdf

³¹ Agronegocio es un proceso que implica las operaciones de producción, distribución de material agrícola, insumos, el almacenamiento, el procesamiento y la distribución de productos agrícolas. Por lo tanto, la agricultura está dirigida como parte de una amplia red de agentes económicos de la producción de materias primas hasta la distribución de productos agrícolas.

Presenciamos una falta de motivación causada principalmente por la falta de perspectiva frente a un horizonte institucional. Sería necesario promover debates esenciales con el fin de aclarar el asunto, posibilitando la construcción de directrices prácticas y claras para guiar el trabajo de los servidores del *campus*.

La Educación Agrícola necesita ser replanteada, redefinida porque si nos fijamos en los *campi* agrícolas, que ahora se llaman *campus* de vocación agrícola - creo que no es para acabar con esta referencia de la comunidad, dado que estos *campi* tiene muchos años de existencia , sólo aquí tenemos 60 años, entonces, se refieren de esta manera, pero los establecimientos agrícolas tienen una tradición muy fuerte en esta zona, entonces toda la estructura de los *campi* es una estructura agrícola que, poco a poco, va dando paso a otras estructuras para satisfacer a las demandas de otros cursos, como Licenciado en Química, es decir, que deriva en otras áreas que son de las ciencias agrícolas. Entonces sigue siendo agrícola, pero tiene que permanecer en diálogo con lo que la sociedad está poniendo ahí, porque el entorno existe, la sociedad ha cambiado, pero la agricultura no va a dejar de existir porque es allí que se toman los alimentos para los brasileños. Entonces la agricultura siempre va a existir. Ahora tal vez necesita ser repensada en cómo se manifiesta aquí en este *campus* y en los demás. La gente necesita saber si se trabaja con una formación orientada hacia la agricultura, qué tipo de agricultura debe ser priorizada en esta formación, si la agricultura familiar, si la agricultura de gran escala, entonces es necesario que exista una discusión de cómo es que lo agrícola va a permanecer y de qué forma puede permanecer con calidad en esta estructura de *campus* que tenemos hoy. Del currículo, de las elecciones en términos de la formación y de los posicionamientos acerca de qué tipo de ser humano queremos formar dentro de este *campus* agrícola, porque pasa por la cuestión curricular, porque eso es lo que materializa la formación, pero también por las cuestiones de infraestructura, la formación de profesionales que trabajan aquí, y cada vez están llegando más profesionales preparados en otras áreas diferentes. Antes solo había docentes capacitados en las áreas de ciencias agrarias, no hoy. Por eso siempre digo que tenemos que convivir con lo nuevo que está llegando, pero tenemos que ver lo que debe ser permanente en esta historia de los *campi* agrícolas. Eso es un desafío que la escuela tiene (TA2).

No sólo es la Educación Agrícola, sino toda la educación lo que está en crisis. Las frases comunes de pensadores son: " Tenemos una escuela del siglo XIX, con las personas (profesores) socializadas en el siglo XX y estudiantes del siglo XXI". Entonces tenemos tres interpretaciones del mundo presentes en el mismo espacio y ahí vemos una gran dificultad en la institución escolar de entender a los estudiantes y promover la educación agrícola, ya que también están en una ciudad que está cerca de la zona metropolitana, con tantas industrias, con acceso a la información y a la cultura, por lo que es natural que el comportamiento y el perfil de nuestros estudiantes cambie. La ciudad de Vitória de Santo Antão tiene hoy el 90%

de las zonas urbanas, con sólo el 10% de zona rural y la economía ya no es la misma que el antes. Pero nuestros planes de estudio y nuestra matriz todavía están pensados en el modelo orientado a la agricultura familiar y no tanto para la agronegocio, a veces para el emprendedorismo, y el estudiante es bombardeado por un sistema de información que es mucho más urbano, no teniendo una visión adecuada para la importancia que el mundo rural tiene, con esa masificación de la vida urbana como ideario de éxito. Así que este estudiante que estamos formando desarrollará sus actividades en el área agrícola? Necesitamos un debate para discutir nuestras matrices, la promoción de *workshops*, llevar a nuestros profesores para conocer otras experiencias, reflexionar sobre ellas y, en consecuencia motivar al alumno. Creo que cuando terminen el curso aquí no sabrán qué hacer al respecto (D5).

Cuando ingresé en el *campus* no tenía noción de lo que era la Educación Agrícola, y hoy, lo que me inquieta es no tener con frecuencia una ronda de conversación o algo parecido donde podamos generar una discusión sobre qué es la Educación Agrícola. Y esta falta de conocimiento se materializa en los libros de texto con los que trabajamos en la escuela secundaria y también en cómo los profesores montan las matrices de los cursos. Los maestros de mi área en dos años han cambiado la matriz de la disciplina para hacer debates sobre el eje tecnológico de los cursos con el fin de acercarnos a ese debate. Lo que veo es una crisis, porque qué es lo urbano y qué es lo rural? Hemos tenido algunos debates sobre la educación agrícola en 2012 y los problemas de hoy son básicamente los mismos, dónde está la frontera, privilegiar lo urbano y despreciar lo rural, la cuestión de la precariedad, donde el alumno que llega aquí tiene una formación básica muy deficitaria y eso va fragilizando los niveles educacionales, en fin, este tipo de problemas. Otra cosa, si el área técnica no despierta, los cursos desaparecerán, si el *campus* no cierra, porque el índice de búsqueda de los cursos es muy bajo, no se justifica la existencia del *campus*. Lo que sucede es que la gente hace el curso forzosamente, porque los jóvenes salen de aquí sin ninguna pasión. Sé que es fácil de decir, pero veo que los estudiantes no disfrutaban... Llevo 3 años en las clases de visitas externas y sólo una vez vi un estudiante guiar a un agricultor. Lo que debería ser común fue una sorpresa para mí (D2).

Por lo tanto, se constata que la capacitación previa a los docentes para actuar en un establecimiento agrícola, cuando no prácticamente nula, es prevalentemente improvisada. Estos profesionales acaban aprendiendo y, consecuentemente sufriendo, para atender las necesidades cotidianas que aparecen, improvisando prácticas, lidiando con las formaciones dispares de sus pares, actuando en las formaciones de técnico-agrícola sin un objetivo final, lidiando con ausencias de discusiones basilares sobre lo que sería Educación Agrícola y qué tipo de formación académica está siendo promovida en el campus. En ese sentido hay una tendencia

al no alineamiento de acciones pedagógicas, actividades técnicas y coherencias de actuación profesional. Es en este contexto de complejidad, que los docentes no pueden ser integralmente responsabilizados por los fracasos e fracasos de la enseñanza agrícola y de la no ejecución de la pedagogía dialéctica como preconizan los documentos oficiales.

Hay una diferencia entre la Educación en el Campo y la Educación del Campo y lo que hacemos aquí es Educación en el campo. Es como si importásemos toda una cultura urbanoide hacia el campo. Así que es diferente de una Educación del Campo, que se realiza desde el horizonte cultural, del universo rural de afirmación de identidad rural y creo que nuestra escuela hace mucho de educación en el campo. Nosotros los profesores promovemos una fuerte urbanización cultural en este *campus*, no teniendo una articulación con los grupos de jóvenes de la comunidad rural para hacer reuniones que afirmen la identidad rural. La escuela promueve el cambio en la mentalidad del estudiante del campo (una parte de ellos viene del campo) y colocamos la cultura urbana como un ideal. Entonces yo veo que como institución, la sintonía en cuanto institución con los movimientos sociales, rurales es inexistente. Lo que hacemos aquí es un curso muy urbanoide en el sentido peyorativo, patrocinamos la formación de una cultura urbana en nuestra escuela, que creo que es una pena. Los edificios en sí no tienen nada que ver con la agricultura. Pero el problema no es este sino el modo de pensar que afirmamos y promovemos en el *campus* (D4).

Es pertinente hacer una distinción conceptual entre Educación Agrícola y Enseñanza Agrícola, ya que en cuanto la primera consiste en cubrir todas las áreas relacionadas con la enseñanza de las ciencias agrícolas, la segunda sería la rama de la educación profesional directamente responsable de dirigir el desarrollo continuo de habilidades para una vida productiva en la agricultura. De este modo, surgió en las entrevistas de los docentes la necesidad de una reforma curricular de la enseñanza agrícola, específicamente en el curso de agropecuaria, que incluyese una amplia discusión con toda la comunidad académica, evidenciando fragilidades.

Para Leite (2005) la enseñanza agrícola va más allá de una misión puramente técnica:

La enseñanza agrícola tiene el reto de surtir a sus estudiantes de las herramientas para hacer frente a los retos de la agricultura en un medio rural en constante y rápida evolución. Para ello es necesario abordar las cuestiones que van mucho más allá del mero aspecto de la producción de la agricultura y la perspectiva puramente agrícola del medio rural. Esto implica trascender el aspecto de la profesionalización pura y simple en la agricultura, en beneficio de

una educación integral que explore, inteligente y competentemente, las numerosas posibilidades de contextualización a partir de la agropecuaria, buscando promover la formación de seres humanos capaces de sacar el máximo provecho de la información y las oportunidades disponibles. Esta es la nueva dimensión social de la enseñanza agrícola, que emerge de las transformaciones en la agricultura y en las zonas rurales (p.3).

Es imperativo la armonización de la estructura metodológica de los cursos con discusiones y/o círculos de conversación acerca de temas como los movimientos sociales de los trabajadores del campo, la identidad de la juventud rural, la innovación tecnológica, entre otros, siendo variables importantes para lo encino agrícola brasileiro y su incidencia directa en la formación del técnico agrícola. Para isso, exige-se decisión política, claridad técnica y pedagógica.

Por lo tanto, sin la profundización y capacitación de docentes sobre asuntos sociales, pedagógicos y políticos ligados a la enseñanza agrícola se fragmenta el curso de la formación profesional, comprometiendo la mirada contextualizada y ampliada de la praxis pedagógica. Otro aspecto es que no se pueden desconsiderar los mecanismos ideológicamente insertados en la dinámica social, los cuales moldean los rumbos de las iniciativas educativas.

4.3.2.4 - El proceso de institucionalización – de la Escuela Agrotécnica al Instituto Federal

El proceso de institucionalización por el cual se pasó causó numerosos cambios internos en la Autarquía, además de los desarrollos académicos³². Las declaraciones apuntan que, uno de los efectos de este proceso parece haber sido una caída en relación con la inversión en infraestructura física y académica (laboratorios, clases prácticas, recursos técnicos, etc.). Expresiones tales como "desguace", "falta de identidad", "posibilidad de la extinción de los cursos", "pérdida de autonomía", "distanciamiento de acciones que contemplen a la comunidad", "gestión desinteresada de la Rectoría" en el desarrollo de políticas adecuadas para hacer frente a las necesidades y peculiaridades de las antiguas escuelas agrotécnicas, así como la insuficiente asignación de recursos financieros a los

³² Sobre este tema se recomienda la lectura de Azevedo (2011) cuya investigación muestra los matices políticos que impregnan los cambios institucionales.

establecimientos con diferentes necesidades (nos referimos a un *campus* de 60 años comparado con otros recién creados, pero ambos sujetos a las mismas políticas de acción, divulgación de selección de cursos, investimentos financieros, etc.), en fin, desde la perspectiva de los servidores del *campus*, planificación incorrecta, neutralizantes e algunos inocuos frutos del acto "pos-institucionalidad"³³.

Creo complicado tener una estructura en la que el profesor tenga que dar clase del PROEJA³⁴. En primer lugar, porque si vamos a discutir la formación de los profesores para un área en particular, vemos que se complica al no dar cuenta de las demandas actuales por los profesores. Y cuando se pone a un profesor en el desafío de la clase del turno de la mañana en el curso técnico, por la tarde, en la educación superior y a la noche en PROEJA, y también en los programas del gobierno federal como PRONATEC³⁵, vemos al profesor como un súper profesional que cambia de sombrero y se disfraza de profesor de Agronomía y se tiene que entender que hay especificidades en la relación, la lección que se da en agronomía, las intervenciones no son las mismas que se hacen en los demás cursos, entonces, se le da esta responsabilidad de la cual él no puede dar cuenta porque no se ha invertido en la formación de los profesores de la Escuela Técnica Federal. ¿Cuál es la formación que los profesores necesitan para enseñar en el Instituto Federal considerando que es un profesor verticalizado, que da clase de arriba hacia abajo y viceversa; no existe tal preocupación aún con este tipo de formación. La cuestión de formación es muy seria. El cuello de la formación, para ofrecer una educación de calidad, tiene que ver con la infraestructura, con equipamientos, entonces son cosas que no se disocian cuando se piensa en la calidad. Podemos tener profesores formados con la política de formación continua de excelencia, pero llega y no encuentra una infraestructura adecuada, no encontrará los recursos tecnológicos adecuados, y no los va a conseguir. Entonces, hay una tríada que necesitamos tener en cuenta: formación del profesorado, competencia tecnológica e infraestructura adecuada para que la escuela pueda funcionar, creando las condiciones básicas para que se pueda actuar de manera excelente (TA2).

³³ Parece muy típico de este proceso de institucionalización en el campo de la educación agrícola, promoviendo su reestructuración organizativa. Sabemos que el Estado, en su versión neoliberal, se caracteriza por un gerencialismo tecnocrático que prioriza fundamentalmente la reducción sistemática del presupuesto público en las áreas de Educación, Salud, Bienestar y Asistencia Social. Reducir el gasto y la dotación de personal, optimizar los recursos humanos, omitir las necesidades y peculiaridades locales, todo precariza enormemente las posibilidades de llevar a cabo un trabajo eficaz para producir los efectos deseados. Hay, pues, todo un campo de batalla política que se guía por la defensa de los derechos de ciudadanía de los brasileños.

³⁴ PROEJA - Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica, en la modalidad de Jóvenes y Adultos) tiene por objetivo ofrecer oportunidad de la conclusión de la educación básica, junto con la formación profesional a aquellos que no tuvieron acceso a la enseñanza media a la edad regular

³⁵ PRONATEC - Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica y Empleo es un programa del Gobierno Federal de Brasil creado con el objetivo de conceder becas de estudio integrales y parciales en cursos de Grau técnico y de formación inicial y continuada en instituciones privadas y públicas de enseñanza técnica.

Hoy en día, trabajamos con educadores que enseñan en la escuela sin tener la licenciatura bajo el argumento del curso superior. Este requisito está en la ley. Veo un obstáculo en el pliego de condiciones para profesor efectivo, donde no se encuentra el requisito de la formación de licenciatura para que el docente tenga capacidad de trabajar en la escuela secundaria integrada. Esto consta en la LDB. (D3).

La formación docente es un tema controvertido en los ámbitos educativos, sobre todo cuando se trata de especificidades o limitaciones individuales de su actuación, lo cual apareció también en las entrevistas. De acuerdo con la Ley n° 11.892/2008, los institutos deben destinar, como mínimo, cincuenta por ciento de las vacantes para “cursos de licenciatura, bien como programas especiales de formación pedagógica, con vistas a la formación de profesores para la educación básica, sobre todo en las áreas de ciencias, matemática y para la educación profesional”. Con eso, el profesor actualmente debe actuar en los cursos de graduación, en general, también está actuando de forma simultánea en la educación básica y esta práctica profesional debe ser tomada como un objeto de reflexión, sirviendo como punto de partida para la mejora continua de las acciones relacionadas con la enseñanza y la formación del profesorado. Es decir, se requiere del docente una formación múltiple y polivalente para que sea capaz de brindar clases dirigidas a todos los públicos³⁶. Esto puso en manifiesto una preocupación importante, ya que no hay ninguna propuesta efectiva, adecuada y coherente para la formación continua de los profesores para que puedan adquirir esta versatilidad académica necesaria. Esta situación parece revelar una exacerbación de la explotación de la plusvalía en la sociedad contemporánea que requiere un profesional flexible, adaptable, plástico, dinámico, múltiple.

Suponiendo que la producción agropecuaria fuera el sector primario de nuestra economía - porque si pienso en la industria tengo que pensar en la materia prima, y esto es de dónde viene? Si pienso en el comercio, pienso comercializar qué? – Entonces todo cae en la producción agropecuaria. Y creo que la inversión ha sido poca. Tenemos estructura física, pero pensemos en la parte de la formación pedagógica del mismo estudiante. Hay un cierto desguace del *campus* y una cierta indiferencia, no sé cuándo se convirtió en Instituto, cuándo quedó sometido a una rectoría que tiene un perfil "más industrial", entonces tiene otra visión y

³⁶ Los Institutos federales están autorizados para administrar la educación frente a grados básicos, técnica, tecnológica, superior y de posgrado.

tenemos que someternos, y siento que hay ese distanciamiento desde respecto de la inversión en el área de la producción agropecuaria. Estoy aterrizado de que ocurra una extinción del curso, porque es un área muy importante, pero se está dejando en un segundo plano. Tanto es así, que se exalta la industria, pero para que ella exista tiene que tener una materia, una base y se está olvidando esa parte (D1).

La institucionalización traja la pérdida de la autonomía de las escuelas, debilitándolas. Utilizo el término "Frankstein" porque nuestra escuela no tiene actualmente ningún perfil de trabajo definido. Atiende adultos y jóvenes, en diversos cursos, desde la escuela secundaria a la superior, con un presupuesto caro - alrededor de 11 millones por año - y que no respeta cuestiones básicas. Tenemos déficit de agua, utilizamos demasiado aire acondicionado, en lugar de trabajar el espacio para una ventilación natural, al contrario, todo fue sellado. La inversión para la compra de rebaños se ve como "karma". Hay un distanciamiento de la comunidad hacia el *campus* y dentro del establecimiento también. También ocurrieron cosas buenas, porque los estudiantes estudian música, filosofía, artes, teatro, este es el enriquecimiento cultural, pero y la formación técnica dónde está? La escuela tiene que preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo y eso no lo está haciendo. Creo que el gobierno federal se dio cuenta de que las escuelas agrotécnicas son demasiado caras. La dirección también define las formas de cursos. Antes teníamos directores que eran formados en Agronomía, Veterinaria, Lengua Portuguesa y en la actualidad en Química, entonces es difícil identificarse con algo que no es su práctica, por lo que son muchos factores. Hoy la Rectoría tiene formación en Periodismo. Tal vez si fuera agrónomo vería las escuelas agrotécnicas de otro modo, si tuviéramos un ministro de la educación relacionado con la región noreste tendríamos propuestas más contundentes para el estado. Por desgracia, el ser humano es muy parcial (TA1).

Soy de la época en que se resolvía la administración de la escuela en el piso 4° del MEC en Brasilia. Hoy no. Somos un *campus* de una Rectoría. Hemos perdido mucho porque tenemos escuelas viejas como en este caso, Barreiros y Belo Jardim de décadas de existencia y otros *campi* con tres años. Las necesidades son diferentes y cuando se quiere homogeneizar, nivelar, se entra en contradicción. Tenemos tradición y al vincular todo pagamos el precio porque tenemos otras necesidades y eso no está siendo considerado. Es como si nos tuvimos que abandonar el coche para que viajen otros (D3).

La institucionalización es un problema. Creo que la Rectoría no tiene propuestas para las agrotécnicas, yo no conozco ninguna proposición en el sentido de la afirmación de la identidad, de su misión específica como agrotécnica con el fin de hacerlas más sensibles a los temas de actualidad del campo, medio ambiente, sustentabilidad. Nuestro *campus* cuenta con 29 hectáreas de bosque y no se ve ninguna proposición al respecto. Es una rareza en todo Brasil. Cuando digo esto en los eventos de Minas Gerais y Río de Janeiro las personas se quedan

perplejas. Entiendo que tenemos un gran papel social y educativo, pero la gente no cumple esta función, estamos desconectados de las comunidades rurales, lo que es una pena porque tendríamos mucho que ofrecer y aprender. Tengo la impresión, y me gustaría estaría equivocado, que no hay interés de la Rectoría para afirmar, fortalecer los cursos que se centran en el campo. No conozco de una implementación de política de afirmación de la cuestión ambiental. Parece que nos encaminamos a ser un *campus* industrial. El problema es que construir una identidad lleva años, y cuando se pierde, para reconstruirla, es una total desesperación, perdiéndose para siempre. Ser uno es fácil, pero afirmar una identidad de 60 años? Creo que una pena. Creo que un *campus* rural, una ex-escuela agrotécnica todavía tiene mucho aporte para dar, por más que la ciudad de Vitória se está urbanizando, porque en términos de región, la agricultura es muy fuerte, el 94% de las hortalizas que se consumen en este estado vienen de aquí, por lo que tiene una fuerza muy grande la acción rural (D4).

Seis años es un proceso muy lento para una institución que tiene 60 años y para un modelo de enseñanza como el nuestro que quizás sea único en el mundo, que es trabajar con dos niveles de la educación. Parece una broma que el gobierno nos convirtiera en instituto, pero se olvidara de que coincida con los profesores y técnicos-administrativos esta configuración. El punto es que no tenemos una identidad específica, que todavía estamos en una transición de valores (D5).

Tuvimos pérdidas y ganancias con la institucionalización. Para mí, el gran reto de esta nueva estructura es una frase que dice: la necesidad de la coexistencia de lo uno y de lo diverso. Al final, y Instituto Federal es esa estructura de lo Uno y diversa, la gran pregunta es que nadie sabe cuándo es uno y cuando es otro. Nadie sabe cuándo tenemos que abordar lo uno y cuando tratar con diferentes políticas que tengan en cuenta la historia y la necesidad del *campus*. Este es un reto que tiene que ser visto. Pero tuvimos ganancias, por ejemplo, la antigua Escuela Agrotécnica no podía ofrecer otros niveles de enseñanza y como Instituto podemos ofrecer desde enseñanza básica a posgrados. Eso es una cosa interesante, ya que no fue así con mi generación, que tenía que abandonar el interior para ir a la gran ciudad, vivir en una casa de estudiante, para hacer un curso superior. Hoy existe un Instituto Federal en el interior de prácticamente todo el Brasil y el estudiante puede quedarse donde vive para estudiar en los cursos superiores. Lo malo es que la escuela agrotécnica tenía autonomía para tomar decisiones, y hoy tenemos una jerarquía superior que tiene que estar en constante diálogo, a veces en tensión también para dar cuenta de las demandas y necesidades del *campus*, pero esto es parte del juego, tenemos esta relación, a veces de aproximación, a veces de tensión (TA2).

Nos trajo la pérdida de identidad, supongo. Veo colegas diciendo que quieren que firmar rápido, dar a su clase e irse, sin tanto compromiso con todo. Ellos piensan que su compromiso es sólo en el aula. A veces, incluso no van en la sala de profesores, tengo compañeros que no

conozco, y una relación profesional así es difícil, y veo que la parte humana se está perdiendo. Es un perfil académico, técnico, y así de modo que no se va más allá, esto es un curso integrado, no tiene sólo la parte propedéutica. Este perfil de los docentes que ingresan es muy diferente, porque los que hacen investigación se detienen sólo en una línea, se encierran en su pequeño cuarto, están aislados, entonces se pierden las relaciones humanas. En 2010 teníamos un gran grupo aquí en el *campus*. Eran personas que tenían compromiso a la escuela, para asumir las cosas durante el año escolar, promoviendo actividades para enaltecer el *campus*, se integraban y hoy no percibo más este interés. Es una cuestión de incentivo de la propia gestión. La palabra que más escucho en la sala de profesores es desinsentivación. Esto es preocupante porque la gente viene aquí con la idea de enseñar en el aula, preocupándose sólo con su contenido y ya está. No hay instancias de intercambios pedagógicos, entonces aparece la falta de motivación y la gente se da cuenta que no hay espacios de discusión, damos cuenta que no tienen espacio para la discusión, sólo para hacer, sólo para los resultados (D1).

Hay un desguace de la escuela. Las clases prácticas se reducen y no satisfacemos a los estudiantes que vienen aquí en busca del aprendizaje en la práctica. Las clases son en gran medida teóricas. Es una cuestión de organización institucional. Tal vez, de gestión, de enfoque, entonces como en mi caso con la llegada de los animales, a veces hay un semestre donde llega un lote, y en otros semestres no llega; así, es difícil hacer clases prácticas. Hablando específicamente, hay prácticas de vacunación que se realizan al comienzo de la cría. Pero si llega un lote por año, la clase que entró en el siguiente semestre no tendrá a la práctica del comienzo de la cría. Es un área que los criadores no quieren que se visite para cuestiones de bioseguridad, para no transmitir enfermedades, en fin, que iba a ser para realizar prácticas dentro de la escuela, y que no estamos haciendo (D1).

En el caso de las "miradas" singulares dirigidas a los "campi agrícolas", relevado en la falta de pautas pertinentes que generan discusiones sobre cuestiones básicas de enseñanza, investigación, extensión, formación y sobre todo en el mantenimiento estructural, social y funcional del campus, notoriamente del internado. Frente a esa constatación, y dentro de la perspectiva socio-histórica que trabajamos, los profesionales pasan a reproducir (visto la ausencia de profundidad de conocimiento sobre la funcionalidad institucional) su propia práctica, su historia individual y social, con concepciones y preconcepciones ya cristalizadas que permean sus relaciones corrientes. En ese sentido, lo cotidiano es el espacio de mayor expresión de la alienación, sin mucha reflexión. Y es en ese espacio que están insertados alumnos en régimen de internado, afectando y siendo afectados por esos cambios de naturaleza social. Por lo tanto, creer que el sujeto puede ejercer sus

actividades con libertad o independencia moral e intelectual es compartir con la ilusión de los profetas del siglo XVIII, de que la constitución del sujeto se da dentro de una burbuja, siendo él el único dueño de su subjetividad.

Las transformaciones provenientes de la nueva institucionalización causaron cambios en las expectativas y perspectivas de los servidores del *campus* y los estudiantes, en cuanto a la educación agrícola y, como resultado, surgieron otros desafíos a la educación y a las escuelas agrícolas. Para hacer frente a esta realidad, es urgente y esencial para una discusión a fondo sobre esa formación de encino, integrando a todos los actores que están involucrados directa o indirectamente con el fin de dar formato a los diseños metodológicos contextualizados y capaces de satisfacer transversalmente las diversas demandas presentadas por el mundo contemporáneo.

Mediante esta lectura, hay necesidad de tener una visión amplia del fenómeno educativo, propiciando la lectura de las relaciones de poder e inclinaciones de intereses presentes en una sociedad capitalista como la nuestra, generadora de desigualdades para preservar el mantenimiento de sus privilegios. Para ello, es imprescindible el compromiso político, la lucha cotidiana por una educación que respete las singularidades regionales y geográficas, en especial, los arreglos productivos, costumbres y la cultura de la población agrícola, contribuyendo con el proceso de afirmación identitaria y en la propagación de sus respectivas potencial.

4.3.2.5 - La cuestión del proceso de selección: la entrada al curso y al régimen de internado y sus nuevas configuraciones institucionales

Es sabido que varios cambios fueron promovidos por la Rectoría para unificar las acciones de los *campus* que componen el Instituto Federal de Pernambuco, especialmente en relación con el proceso de admisión a los cursos y, para los *campi* que ofrecen internado, la admisión a este régimen³⁷. Los discursos constatan que tal uniformidad provocó la afluencia de estudiantes que no tienen identificación con la agropecuaria, así como una composición de perfiles urbanos que, en su mayoría,

³⁷ Vinculado al Instituto Federal de Pernambuco tres campus ofrecen internado en las ciudades de Vitoria de Santo Antao, Barreiros y Belo Jardim.

están interesados en la escuela secundaria y no en la formación profesional específica que ofrece el *campus*. Los relatos están alineando especialmente alrededor de las fallas en la comunicación de los cursos ofrecidos cuando se utiliza sólo herramientas electrónicas para su difusión, porque sólo este tipo de publicidad no llega al público rural situado en las zonas más remotas y en los lugares donde se ve comprometida acceso a Internet. Afirman que este sería el público de origen rural que debería unirse al Instituto, ya que no habría armonía entre su estilo de vida y la oferta de los conocimientos en la agricultura proporcionada por la escuela.

Resulta difícil llegar a nuestro público con la divulgación electrónica que tenemos hoy. Un ejemplo es una persona que tenía que registrarse y no sabía cómo proceder. Lo tuve que hacer por ella. La difusión es poca, tiene que aumentar. El perfil del estudiante rural ha disminuido por la facilidad de la tecnología que lleva a todas partes, pero todavía existen lugares a donde no llega, y a esos estudiantes tenemos que alcanzar. Cuando se llevan cursos al el interior, se percibe que hay un Brasil que nadie conoce y que no tiene ninguna oportunidad, y es claro que le gustaría entrar en una escuela agrícola, pero no tiene conocimiento (D1).

Hay una falla en nuestra difusión. Lo que veo es que hoy tenemos jóvenes que vienen aquí y ni siquiera saben qué es el curso de Agroindustria. De Agropecuaria, que es un curso más antiguo, apenas tienen alguna idea. La culpa no es de nuestra juventud, sino nuestra, porque no sabemos difundir correctamente cuál es la finalidad del curso técnico. Por otro lado, nuestra cultura brasileña no da el lugar y el valor que le corresponde a la formación técnica. Se le da a la educación superior, pero a la técnica, no. Hay muchos jóvenes que hacen nuestros cursos como un rito de pasaje para hacer uno superior, pero no se quedan con la formación técnica. Es verdad que hay algunos que se identifican con los cursos técnicos en este camino, que lo descubren aquí (D3).

Creo que el estudiante rural existe y los que trabajan en agricultura son un público más joven, porque tenemos un cinturón rural muy grande, especialmente en la agricultura. Las entrevistas que tuvimos en el proceso de selección anterior para el internado fue una experiencia agradable porque me daba un perfil de ese estudiante. La selección actual fue hecha con la excusa de la mejora del nivel de los estudiantes, lo que no acontece. Tuvimos en 2014 un estudiante muy frágil en relación con los años anteriores, un estudiante que no ha mejorado en calidad, que llegó gracias al examen (de ingreso) mientras que en la selección anterior podíamos evaluar algunas disciplinas, mantener una entrevista que nos diese una mirada más amplia, que más abarcase más la complejidad real para dar cuenta de diversas dimensiones al mismo tiempo, y después se redujo todo a una dimensión cognitiva del estudiante, y así tenemos alumnos que leen mal, que escriben mal, con un razonamiento lógico matemático

frágil, entonces, si ese fue el motivo para fundamentar ese examen, no lo cumplió. El otro proceso era más trabajoso, pero creo que mucho más interesante y nos comprometía como institución con las familias, con las comunidades; íbamos a las ciudades para difundir, hacíamos reuniones con los sindicatos, hablábamos en las aulas, y eso generaba un compromiso, una cercanía de los padres con la escuela y con nosotros. Así, convertimos todo este proceso en algo impersonal y eso no genera sociedad en el proceso de formación de un menor. Merecía mejorarse el proceso de selección anterior, se podía estudiar, y convertirse en una referencia nacional, teorizando, exportando el modelo. Pero no tuvimos tiempo, no nos propusimos esto, sólo abandonamos. Antes teníamos estudiantes frágiles, pero identificados con el curso, y ahora tenemos estudiantes frágiles y sin identificación, por lo que perdemos realmente. El alumno del campo tiene derecho a una educación de calidad y cuando se afirma la identidad del hombre rural ya estamos educando, y tenemos que pensar en ello mejor, basarnos en las investigaciones. Se tomaron decisiones institucionales adivinando. Somos capaces de abandonar una experiencia, sin evaluar de manera competente; proponemos otras acciones sin tener un diagnóstico bien hecho. Cuando se actúa a partir de un diagnóstico superficial, la acción que se pondrá en práctica no tendrá profundidad o impacto y eso me preocupa (D4).

Tenemos un estudiante con el perfil de la escuela, pero no alcanza con la difusión que tenemos. Por ejemplo, los colonos de las plantas de la zona del bosque tienen hijos, quiere decir que existe ese alumno, pero para el Instituto es mucho más fácil hacer una prueba de acceso unificada y listo. Quiero ver a este joven que necesita una formación técnica que no tiene lectura, alfabetización correcta, un perfil que ya hemos tenido en el pasado. Sabíamos que no era sólo un cálculo de temperatura, de diseño, sino que era para enseñar matemáticas y teníamos que ir al nivel del alumno, ese era nuestro trabajo. No quiero negar la tecnología, pero sólo usar Internet para la difusión de los cursos es muy poco. Debemos tener un complemento con visitas a granjas, a los sitios, a los asentamientos que nacen en el sector primario, trayendo a estos jóvenes para contaminar positivamente a los demás. Brasil es un país agrícola vocacionalmente, principalmente en la soja, café, carne, entonces no dejaremos de ser un país agrícola, pero si no atendemos a ese joven que tiene ese perfil, vamos a estar cada vez más lejos de la condición de la escuela agrícola, de nuestro antiguo perfil, y tenemos una escuela de enseñanza media de calidad alta en el interior. Ahora, no puedo negar que hay jóvenes urbanos que quieren trabajar en el sector primario, por lo que no podemos dejar de dar la oportunidad para la ciudad, ya que nuestro sistema de selección está limitado, tendiendo sólo a lo urbano (D3).

La selección de alumnos uniformados para ingreso en el campus y en su régimen de internado detecta la misma tónica mapeada en los discursos discentes que registramos anteriormente, es decir, selecciones hechas por ediciones

generalizantes y que, según relatan, son fallas e inocuas no alcanzando al público al público que se desea. En nuestra lectura socio-historia constituyente de sujetos, los efectos nefastos de las modificaciones implementadas en esa dinámica institucional se verifican en esos discursos llenos de sentimientos, inquietudes, insatisfacciones, contradicciones e ideologías que generan gran insatisfacción del cuerpo de servidores, quedando disponibles en el medio social y en la sociedad la interacción cotidiana que también son constituyentes de los sujetos allí dispuestos.

4.3.2.6 - Las políticas públicas: ¿alienan o liberan?

Proponemos como hipótesis de nuestra investigación la posibilidad de que el término "inclusión social" está alineado y subordinado a un intento estratégico de los intereses hegemónicos de la economía, siendo utilizado como una herramienta de apaciguamiento y, consecuentemente, neutralización de los movimientos sociales. La definición de la inclusión social muestra una posibilidad de superar la "exclusión" a partir de un proceso de adaptación social para "incluir" en sus "sistemas económicos y sociales" a aquellos sujetos que están "excluidos". Acerca de esto, Sasaki (2005, p. 21) nos dice que "para incluir a todas las personas, la sociedad debe ser modificada a partir del entendimiento de que ella es la que debe ser capaz de satisfacer las necesidades de sus miembros". Por lo tanto, como dice el autor, es notoria la idea de que el problema no se concentra en las diferencias del sujeto, sino en las características (excluyentes) de la sociedad capitalista.

Esto es una polémica muy grave. De hecho, si usted hace un análisis más completo y consistente de los gobiernos de Lula y Dilma, los cuales implementaron este tipo de política, en el sentido de no asegurar adecuadamente la movilidad social, sino en el sentido de una clase media con una renda familiar de R\$ 1.200,00, y eso no existe, y esto crea condiciones mínimas que va a generar procesos reivindicatorios más consistentes y fuertes. Creo en esta lectura porque mientras estos gobiernos que promovieron esto fueron los mismos que garantizaban las más altas tasas de ganancia para los banqueros y el sistema financiero. Lula fue experto con eso en el sentido de tratar bien a las élites económicas. Entonces, hubo un fuerte discurso social del gobierno y en contrapartida una alta rentabilidad con las políticas de altos intereses. Hemos tenido un aumento en la concentración del ingreso en Brasil en los últimos 12 años. El gobierno promovió todas estas políticas y en ningún momento cobró su contrapartida. Es como no respetar a estas personas como sujetos. Porque con sujetos, se devuelve la contrapartida, una compensación. Estas políticas no están significando, de hecho,

una inclusión social. Interesante sería generar un sujeto que se afirme profesionalmente, pero tiene subsidios sociales que corrompen. Es mejor tener más hijos y un subsidio que afirmarse profesionalmente. Vivimos de migajas. Yo fui militante del Partido de los Trabajadores de base y cuando veo la actualidad pienso cómo tardé en darme cuenta. Luchamos contra una cultura política y hemos elegido las variables de la vieja cultura política. Por supuesto, la idea es dejar que a este pueblo callado para no transformar estructuralmente el país (D4).

El capital es mucho más perverso, la realidad es que está buscando mano de obra. Es una oportunidad para reclutarla en los estratos sociales más bajos. El sistema quiere "captación de mano de obra". Se expande, y no tiene mano de obra para satisfacerse, de allí que busca reclutarla en esta clase social. Ahora bien, los estratos sociales a alistar implican un abaratamiento de la mano de obra especializada, pero la gente se está calificando; pero no significa que las personas que están en la base cuando van ascendiendo, vayan a ganar más, porque en el sistema capitalista gana el que llega primero. Así, en el caso de las políticas neoliberales se debe llegar al mercado antes de que todo el mundo llegue, y encontrarse al principio del mercado y no en el momento en que la masa llegue y esta audiencia representa la masa y cuando llegan los salarios ya son malos. El sistema fue diseñado para que pocos ganaran y como no trabajamos con un buen rendimiento, no absorbemos la cuestión de la calidad (TA2).

Comprendiendo que el saber es un fuerte instrumento de liberación ideológica, el desafío a ser enfrentado es la superación del modelo capitalista neoliberal, que aliena y establece valores financieros o materialistas las relaciones sociales. En el análisis de las narrativas de los entrevistados, resumimos la lectura sociológica de la cuestión, especulando su posible relación "de interés" político promovida por el gobierno. En esta perspectiva, el sistema educativo brasileño contempla históricamente el paradigma de la lucha de clases frente a una elite capitalista monopolizadora que, para mantener su status quo, utiliza las más diversas herramientas de manipulación para mantener a la sociedad civil alienada y capaz de negar sus propias convicciones. En el contexto social, en el contexto social capitalista, enfatizando que formar mentes inútiles o alienadas no es novedad en la educación nacional, lo que propicia una lucha permanente por parte de los movimientos sociales organizados para combatir esa mazapa social que aún impregna la educación en el medio rural.

Creo que el poder siempre intenta ejercer control sobre la hegemonía, sobre las clases, sobre todo en un gobierno de centroizquierda, que tiene una política de compromiso social del Partido

de los Trabajadores, entonces el campo de la educación es siempre un discurso muy fuerte; prefiero pensar en la propia constitución del Instituto que creo que ya nos da condiciones de pensar ese joven técnico como un agente diferente, no es que aquel técnico va a hacer que el sistema se reproduzca, sino que le da una condición de autonomía, a pesar de que no ofrecemos eso, y que hay que trabajar para lograr lo que hay en la "letra de la ley". Incluso considero la visión del instituto muy contemporánea, con la idea de mantener dentro del mismo dos niveles. Las universidades se han distanciado de la realidad. Aquí tenemos un público que muestra la realidad de la sociedad con sus diferencias, las desigualdades, la gente humilde, gente de clase media, o sea que es un campo de conocimiento que permite la interacción, así que para mí esto ya es el diferencial del Instituto. Nuestro público ya es un objeto de estudio para nosotros. Ahora estamos dando un entrenamiento crítico, la visión del mundo de trabajo que tiene que mejorar, primero reconociendo que cambiamos, y cambiamos para trabajar esta visión de una educación integral donde se necesita tener un conocimiento universal y un conocimiento técnico integrados de hecho para ser un actor de autonomía, incluso si él no va a seguir la profesión técnica, se necesita tener una visión crítica de la realidad para que pueda tener una acción más proactiva (D5).

Duarte (2003) explica que el capitalismo de principios del siglo XXI ha presentado cambios haciéndonos incorporar que viviríamos en una nueva fase del capitalismo y, por consiguiente, otras posibilidades de constitución de las relaciones sociales y económicas. Desde la perspectiva de los servidores del *campus*, lo que se ve es el viejo orden social capitalista aún más eficaz y activo que nunca. Problematicando el término inclusión, Pina (2011) señala que:

A pesar de que los cambios propuestos por la inclusión significan un proceso que trae consigo cambios en la sociedad, estos cambios no afectan la naturaleza de las relaciones sociales y el modo de producción existente. Por lo tanto, no son suficientes para eliminar los factores que producen la "exclusión" y mantener "excluidos" ciertas personas en la sociedad. Esto sugiere que la inclusión es un proceso de cambios superficiales. Por lo tanto, es una actitud idealista denominar "sociedad inclusiva" una manera de producir la vida esencialmente regulada por el capital. La así llamada "sociedad inclusiva no pasa, pues, de una forma aparente de la sociedad capitalista en una nueva fase, el llamado 'capitalismo humanizado'". En general, se puede decir que la implicación ideológica central de la tesis en cuestión es un intento de reafirmar la humanización de la viabilidad del capitalismo (p.245).

En una justificación de proyecto de política pública, los Institutos Federales de Educación se constituyeron. Sin embargo, es fundamental no abstenernos de la comprensión de ese proyecto a partir de sus relaciones con la corriente política y

económica vigentes y del concepto de estado que lo fundamenta, aspectos que responderían plausiblemente sobre su constitución, o sea, tendido o para el mantenimiento de la alienación vinculada a los intereses de clase, o para la comprensión de la efectiva acción de inclusión social de los sujetos oriundos de los segmentos desfavorecidos, elementos no investigados ni discutidos en sus detalles dado los límites de este trabajo.

4.4 - Cuestionario

El cuestionario utilizado en esta investigación (Apéndice D) estuvo disponible de forma virtual y dirigido a las antiguas escuelas agrotécnicas (hoy denominadas Institutos Federales), a fin de hacer un relevamiento del perfil de estas escuelas en esta coyuntura. Hemos desarrollado un cuerpo de correo electrónico formal, que explicaba sobre esta investigación, así como nuestro objetivo, solicitando a los sectores que trataban con los estudiantes internos que transmitieran el cuestionario adjunto al correo electrónico a través del enlace para que respondiesen voluntariamente.

La encuesta fue dirigida a 36 *campi* y, de estos, 24 Institutos Federales (ex-agrotécnicos) la respondieron, trazando la dinámica institucional de los internos y la incorporación de elementos de funcionalidad del internado no establecimiento, conforme sus percepciones e constataciones. El cuestionario se compone de 15 preguntas, permitiendo a los encuestados respondiesen de acuerdo con sus conocimientos las cuales representamos algunos a través de gráfico con el fin de facilitar la comprensión y discusión.

La amplitud del material recogido nos permitió varios diagnósticos que, privilegiando la comprensión didáctica, se presentan de acuerdo a la similitud de las preguntas abordadas. De este modo, los análisis se organizaron en dos bloques: Bloque 1 – Caracterización de los *campi* investigados componiendo: regionales de Brasil; tiempo de existencia; localización en las ciudades de origen; número de alumnos matriculados en el año 2014; cantidad de servidores; tipo de oferta de régimen de internado y número de internos por género; y, en el Bloque 2 – Funcionalidad Institucional, integrando: curso de agropecuaria; lugar de la psicología en los *campi* y su actuación en lo establecimiento; oferta de vagas de internado, los

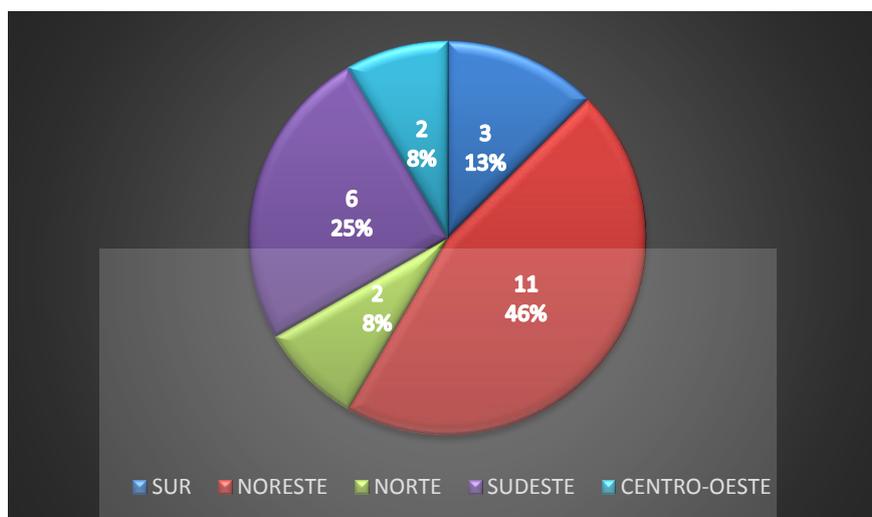
criterios para el ingreso en este régimen, su infraestructura y composición interna; desempeño académico del alumno interno, proceso de inclusión, rutina, relación entre régimen del internado y la formación de los estudiantes (dimensiones humanas, afectivas y académicas), vicisitudes que enfrentan los estudiantes en esta condición y por fin, o régimen de internado en la concepción de los encuestados.

4.4.1 – Datos de los *campi* investigados

4.4.1.1 – Regiones del Brasil

Según Rodrigues (1958) las localizaciones de las antiguas escuelas agrotécnicas cuando surgieron, fueron marcadas por fuerte influencia política, instalándose en algunos estados de forma significativa, en detrimento de otros. Por lo tanto, la división de las unidades de *campi* no es igualitaria por región, habiendo predominante acentuado de más unidades en algunos estados. En este sentido de los 36 (treinta y seis) *campi* que componen las antiguas escuelas Agrotécnicas están así distribuidas: 14 (cuatro) establecimientos en la región Nordeste, 05 (cinco) establecimientos en la región Sur, 02 (dos) unidades en el Centro-Oeste, 10 (cinco) diez) establecimientos en el Sudeste y, finalmente, 05 (cinco) unidades en la región Norte. Enviamos nuestro cuestionario a 36 (treinta e seis) unidades, pero 24 (veinticuatro) *campi* participaron en la encuesta, estando así distribuidas: 11 (once) *campi* en la región el Noreste (componiendo la mayor representación), seguido por la región Sudeste con 6 (seis), la región Sur con 3(tres), la región Centro-Oeste con 2 (dos) escuelas y, finalmente, la región Norte representada por también 2 (dos) establecimientos. Tratamos de asignar regionalmente los *campi* que respondieron el cuestionario, identificándolos con lo siguiente grafico:

GRAFICO 1 - REGIONES DE BRASIL QUE RESPONDIERON AL CUESTIONARIO



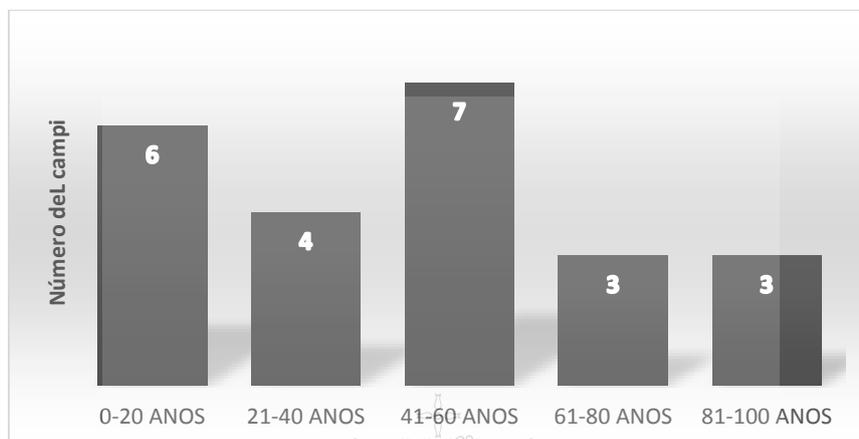
4.4.1.2 – Tiempo de existencia de los *campi*

Originadas en un periodo en el que la formación profesional era considerada una herramienta política destinada a las clases desfavorecidas³⁸, las antiguas escuelas agrotécnicas fueron diseñadas para atender a dos problemas sociales de la Primera República: la necesidad de formación de mano de obra de los trabajadores rurales, debido a la abolición del trabajo esclavo, la cuestión de la delincuencia infantil, emigración, producción cafetera, industrialización y urbanización. Esto configuró una nueva coyuntura política y económica en el país, pero también una escasez de mano de obra y de alimentos. En ese período, la enseñanza agrícola asume la revelación en la enseñanza y el aprendizaje, estimulando el dominio, manejo y utilización de técnicas rurales mejoradas (como en las labranzas de café), atendiendo también al carácter asistencialista del país. En ese escenario, surgen algunas de esas antiguas Escuelas Agrotécnicas para atender esa demanda. Actualmente se configuran como importantes establecimientos educativos que posibilitan a los sujetos conquistas científicas y tecnológicas. En ese sentido, identificamos 13 escuelas con más de

³⁸ Dentro de una perspectiva de bienestar, con el objetivo de atender con los chicos que no recibieron condiciones sociales satisfactorias, también refugio huérfanos e indigentes a fin de no seguir cometiendo actos contra el orden y la moral.

medio siglo de existencia, caracterizando el gran potencial de la naturaleza agrícola del país.

GRAFICO 2 - TIEMPO DE EXISTENCIA DE LOS CAMPI



4.4.1.3 - Localización de los *campi* en las ciudades de origen

Las antiguas escuelas agrotécnicas están generalmente ubicadas en las zonas rurales debido a la necesidad de adoptar una estructura de "granja-escuela (en una metodología de enseñanza del 60 al 70 que obedecía al principio de "aprender a hacer y hacer para aprender", dando oportunidad a los estudiantes a experimentar los problemas de su futura actividad profesional, frente a un sistema de producción agrícola) que abarcaba un territorio, en promedio, de 237 hectáreas de superficie total, siendo de 5,45 hectáreas de superficie construida, segundo Araújo (2009). En el cuestionario, 21 *campi* se presentan en un radio de hasta 20 km. de distancia del centro de la ciudad, que muestra una variable peculiar de accesibilidad, donde el transporte es una herramienta esencial para el acceso a los *campi*.

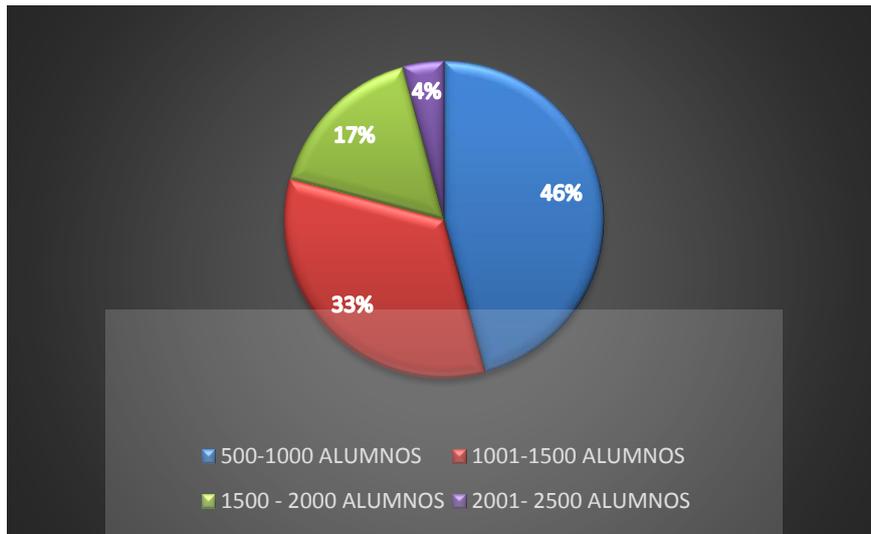
GRAFICO 3 - DISTANCIA EN KM DEL *CAMPUS* AL CENTRO URBANO



4.4.1.4 - Número de estudiantes matriculados en los institutos federales

La evaluación de políticas públicas, especialmente en lo que se refiere a la política de inclusión institucional, puede ser considerada una respuesta del poder público a la sociedad, en cuanto a los efectos económicos y sociales que esos establecimientos ocasionan en sus regiones, formando cantidades relevantes de alumnos cada año. La efectividad de este feedback institucional puede ser traducido a través de implementaciones de trabajos permanentes de seguimiento de la actividad de los egresados y realización de encuentros periódicos. El porcentaje de escuelas con un número de alumnos matriculados/año varían entre 500 y 1000 (46%), siendo más el preponderante, seguido por 33% de escuelas con una cantidad que va de 1001 a 1500 estudiantes, incluyendo los cursos de enseñanza técnica y superior. Nuestro interés estuvo dirigido a la cartografía, en términos generales, del número de estudiantes que estos Institutos Federales de ensino agrícola reúnen en todo Brasil.

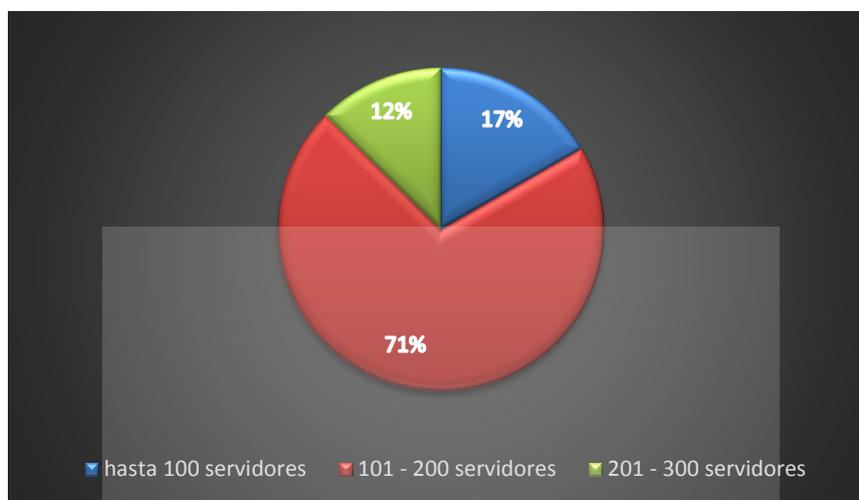
GRAFICO 4 - NUMERO DE ALUMNOS INSCRITOS EN LOS CAMPI



4.4.1.5 - Cantidad de docentes y técnicos-administrativos

La Ley n° 8.112/1990 es “quien” reglamenta la situación jurídica de los servidores de la Unión, de las autarquías y de las fundaciones públicas federales, y el Decreto n° 1.171/1994 que establece el Código Civil de Ética Profesional del Empleado Público Civil del Poder Ejecutivo Federal, dotados de derechos y obligaciones de agentes públicos, además de las carreras particulares que rigen sus posiciones. La expansión de la red federal ocasionó un creciente aumento de servidores en esos establecimientos, habiendo renovaciones en los cuadros de personal. El ingreso es mediado por la oferta de vacantes en concursos públicos promovidos en todo Brasil, contemplando no sólo el magisterio, sino también el personal técnico-administrativo que desea ingresar al servicio público federal. El mayor número en las escuelas encuestadas giró en torno a 100-200 servidores presentes en el 71% de las escuelas, distribuidos entre docentes y técnicos-administrativos.

GRAFICO 5 - NUMERO DE SERVIDORES (DOCENTES Y TECNICOS ADMINISTRATIVOS) EN LOS CAMPI



4.4.1.6 - Tipo de oferta del régimen de internado

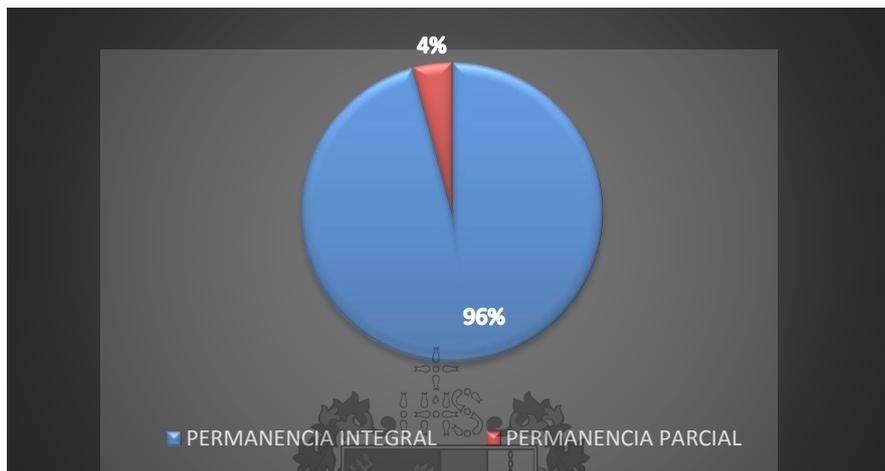
96% de las escuelas investigadas ofrece el régimen de internado de permanencia integral, es decir, la escuela ofrece alojamientos e alimentación de forma ininterrumpida (incluyendo los fines de semana), durante todo el año escolar, regresando los estudiantes a su residencias únicamente durante los recesos escolares o vacaciones largas, y sólo 4% a los establecimientos que dispondrán el régimen de internado de lunes a viernes. Para cumplir con este requisito de la "funcionamiento ininterrumpido", o investimento de recursos financieros y la disponibilidad personal son esenciales para poder mantener la estructura física del Instituto (incluyendo disponibilidad de personal, alimentación, etc.) a disposición de los internados. No encontramos investigaciones recientes en el área que evaluaran el costo/alumno y la efectividad de la enseñanza relacionados a los estudiantes en régimen de internado. Localizamos una investigación³⁹ realizada en 1976 en la que se comparó el internado con el externado⁴⁰ en estudiantes de Escuelas Agrícolas,

³⁹ Martins, Francisco c. Cussumano, Vincent, Xavier, Neide U., Tonini, Enio. Guilian, Bernardino, Rev Centro Ciências Rurais, 1976, 08/76, Custos e Efetividade do ensino em externato e internato nos Colégios Agrícolas de Santa Maria e Santão Vicente do Sul, RS, 1976. Recuperado en 13 de septiembre de 2016 en <http://coral.ufsm.br/revistaccr/index.php/RCCCR/article/view/199/192>.

⁴⁰ Externado - El estudiante come fuera de la escuela, permanecer en ambiente escolar sólo en las horas de clase

comparando las diferencias en cuanto a la eficiencia de la modalidad, concluyendo que “a) La eficiencia de la educación en internados es más alta que en el externado y b) El costo social del estudiante en el internado es menor que en el externado” (Martins, Cussumano y Vicente, 1976, p. 323).

GRAFICO 6 - TIPO DE RÉGIMEN DE INTERNADO



4.4.1.7 - Número de internados por género

Históricamente hemos constatado que la oferta de cursos agrarios siempre ha estado disponible para todos los géneros. Sin embargo, la misma regla no se extendía a la oferta de vagas para el régimen de internado. Creemos que por esta razón el género femenino no se vio favorecido para inscribirse en cursos en el pasado reciente, dado que las clases eran integradas y el retorno a diario a su ciudad de origen hacía inviable su permanencia en la escuela. Otra variable que añadimos es el vínculo del curso de formación técnica del sexo masculino. Este "preconcepto" todavía está presente en el pensamiento de los actores sociales, ya que existe la convicción de que el área orientada a las ciencias agrícolas es una actividad predominantemente masculina. Por otra parte, entendemos que la poca inserción de las mujeres en el mundo del trabajo agrícola es algo que desanima a las mujeres para este tipo de formación.

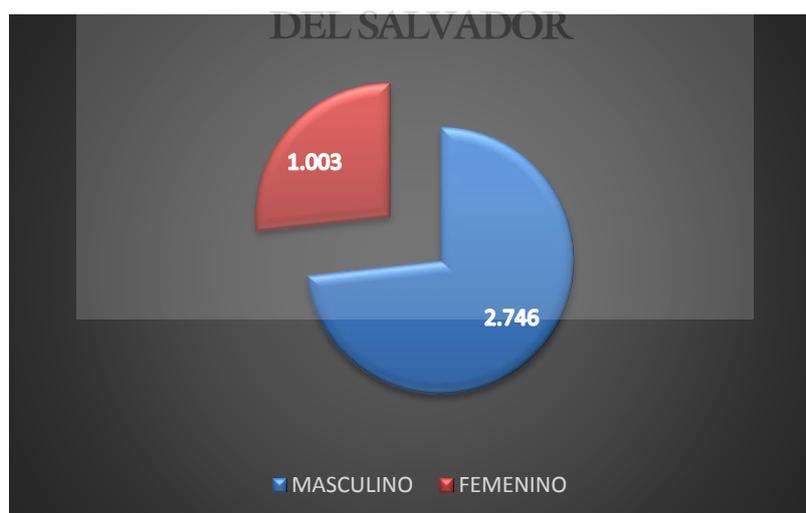
"Ser mujer" en el contexto estudiado se presenta en diferentes formas que pueden ser aprovechadas por las normas y reglas de la escuela, los valores, las costumbres de los contenidos curriculares, actividades prácticas y las prácticas diarias de relieve en el espacio intra y extra escolar. El descubrimiento de estas tesis aparece como posibilidad de una nueva cons/des/reconstrucción de las relaciones de género establecidas dentro de las

escuelas de agricultura de Teresina, Floriano y Bom Jesus. Durante mucho tiempo, se ha extendido la idea de que la "escuela agrícola no era lugar para las mujeres", ya que estas se asocian con la idea de debilidad, pasividad, docilidad, atributos incompatibles con la robustez necesaria para el trabajo en el campo. Este trabajo también está estrechamente asociado con el esfuerzo físico. Como una actividad enfocada para el uso y explotación de la tierra, la cría y el manejo de los animales, la plantación, cosecha y postcosecha de diferentes cultivos, la agricultura ha sido culturalmente asociada a la idea de la fuerza física, que históricamente contrarresta la de la representación de las mujeres como un ser frágil, delicado, sensible (Guerra & Bonfim, 2004).

Esta constatación es ratificada por el número de matrículas (por género) que se encuentran en estas escuelas. Es evidente que existe una prevalencia del género masculino en 24 de las escuelas investigadas, representando 2.746 hombres frente a 1.003 mujeres. Sin embargo, actualmente muchos dos *campi* garantizan las mismas oportunidades para ingreso en los cursos sumadas a vacantes de internado para el público femenino y esto ha favorecido el acceso de ese género a los cursos profesionales agrícolas.

Para Gonçalves et al (2011), la participación de la mujer en el mercado de trabajo contribuye significativamente al crecimiento de un país, variando sus papeles dentro de las regiones en que se encuentran y transformando partes del mundo donde fuerzas económicas y sociales operan el sector de la agricultura (FAO, 2011).

GRAFICO 7 - CANTIDAD DE INTERNADOS POR GÉNERO EN EL CAMPUS



Sobre esta inserción femenina en el internado, los entrevistados apuntan:

El régimen de internado del campus está mejorando. Antes eran ofrecidas vacantes sólo para el sexo masculino, pero existe un proyecto para la construcción de alojamientos para 100 niñas en los próximos años. Es una gran oportunidad para aquellos estudiantes que desean estudiar y no tienen condiciones financieras para costear los estudios fuera de su ciudad.

Considero que la oferta no debería ser exclusiva para los muchachos, pero hay una cultura bastante conservadora en cuanto a ello;

4.4.2 - Caracterización de los *campi* investigados

4.4.2.1 - Curso de Agropecuaria

Pedimos a los *campi* investigados que nos presentaran los cursos ofrecidos en sus escuelas. Constatamos la prevalencia de 100% en su existencia del curso de agropecuaria, ofertado en las modalidades: integral⁴¹, o como modo subsiguiente⁴². Hacemos hincapié en que nuestra investigación se centra principalmente en los aspectos relacionados con los estudiantes internos del curso técnico integrado en agropecuaria. Ese recorte fue necesario para hacer una investigación más precisa, contextualizándola. De acuerdo con el catálogo nacional de cursos técnicos⁴³, el Técnico en Agropecuaria es capaz de:

Planificar, ejecutar, supervisar y controlar todas las fases de los proyectos agrícolas, administrar propiedades rurales, desarrollar, implementar y supervisar los programas de desinfección preventiva en la producción animal, vegetal y agroindustrial, inspeccionar productos vegetales, animales y agroindustriales, realizar mediciones, demarcación y levantamiento topográfico rural y trabajar en programas de asistencia técnica, extensión e investigación agrícola.

Es decir, este profesional, después del formado, debe ser capaz de actuar en cualquier etapa de la cadena productiva agropecuaria, sea en el suministro de los recursos productivos - venta de insumos, máquinas y equipos, servicios, crédito rural expendedoras - sea en la producción agrícola/zootécnica en sí o la comercialización de sus productos. Desde un punto de vista ético, se caracteriza por ser un agente de cambio en el sector agropecuario, siendo imprescindible un enfoque personal y

⁴¹ La escuela secundaria integrada corresponde a aquellos que han completado la escuela primaria donde el alumno asiste a la escuela secundaria en combinación con la enseñanza técnica.

⁴² La Escuela medio técnica está destinada a aquellos que ya han completado la escuela secundaria.

⁴³ Recuperado en 01 de septiembre de 2015 en http://pronatec.mec.gov.br/cnct/et_recursos_naturais/t_agropecuaria.php.

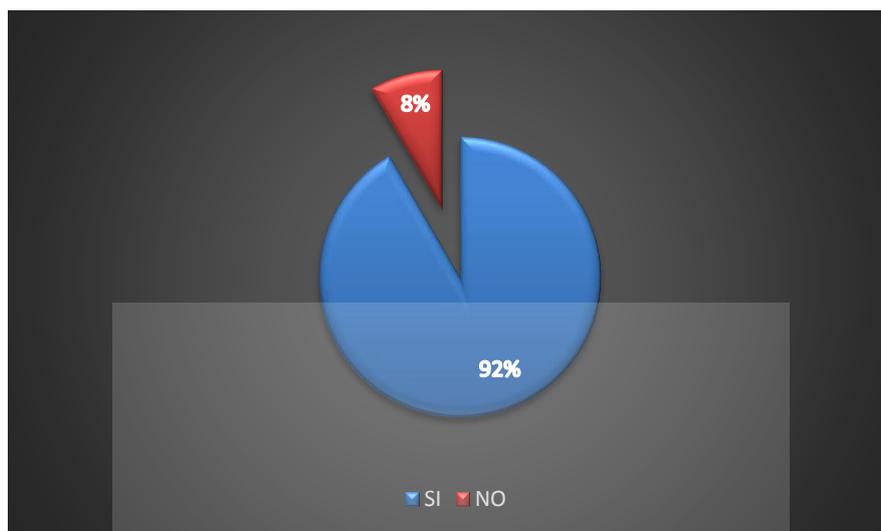
profesional, y sus acciones deben respaldarse en valores éticos y morales, y en el respeto por el medio ambiente. Estudios de Castro (2003), Sobral (2005) e Souza (2010) apuntan que las antiguas escuelas agrotécnicas vienen contribuyendo a la formación de técnicos agropecuarios, lo que contribuye a su vez para las transformaciones ocurridas en el paisaje agrícola, donde el conocimiento técnico ha sido cada vez más importante para la supervivencia de los pequeños y medianos productores. Además de los conocimientos en el campo de la producción agrícola, el curso cubre los conocimientos relacionados con la producción y cría pecuaria, centrándose en el ganado bovino (leche y carne), aves de corral y cabras.

4.4.2.2 - Práctica de psicología en los *campi*

El Departamento de Psicología de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología tiene como objetivo central, la oferta de un trabajo que pueda ayudar a la eficacia de un proceso educativo que incluye la formación del ser humano en su totalidad. Cassins (2007), a su vez, define que la psicología es guiada simultáneamente, dentro de una unidad escolar, para proponer acciones preventivas y proyectos de desarrollo cognitivo, social y humano para toda la comunidad escolar, trabajando las relaciones interpersonales en la escuela, orientando a la reflexión y la concientización de funciones, roles y responsabilidades de los sujetos, haciendo de la escuela un espacio de construcción de ciudadanía. Se hace necesario resaltar la relevancia de ese "saber" insertado en el contexto educativo, partiendo de la comprensión del hombre como un ser social e históricamente constituido. En este sentido, la finalidad del psicólogo, según la vertiente socio-histórica, es actuar en el proceso psicológico, actuando en el registro que las personas hacen del mundo, o sea, actuar para re (crear) sentido, reorganizar planes de vida. Esta intervención debe guiarse en el análisis de las situaciones educativas considerando los diversos aspectos presentes: económicos, políticos, y, sobre todo históricos.

De los establecimientos que retornaran el cuestionario, 22 *campi* ofrecen el Servicio de Psicología, con diferentes nomenclaturas, dependiendo del organigrama institucional que adopta su *campus*. Señalamos como un punto de convergencia entre ellos la subordinación jerárquica a la Coordinación de Asistencia General a la Educación (CGAE), llamada por algunos de Departamento de Atención al Estudiante.

GRAFICO 8 - SERVICIO DE PSICOLOGÍA EN LOS CAMPI



Solicitamos a los entrevistados que nombren las principales funciones, atribuciones y prácticas que desempeñan en el sector de psicología de su respectivo campus. Sobre esto, constatamos: Cuanto las prácticas que definen, hay un predominio de los servicios psicológicos dirigidos específicamente a la categoría de estudiantes, traído como tónica de los encuestados, estando en segundo lugar la orientación profesional. En la tabla de abajo podemos ver el resumen de las principales responsabilidades/ prácticas/ funciones mencionadas por los encuestados.

TABLA 3 - CAMPO DE ACTUACIÓN DE LA PSICOLOGÍA

N DE CAMPUS	TAREAS DE PSICOLOGÍA
2	Adaptación al régimen ofertado por el establecimiento
4	Asesoría pedagógica / Centro de apoyo pedagógico
15	Servicio ofertado a los estudiantes (soporte / orientación / asesoramiento)
3	Servicio Psicológico ofertado a los estudiantes y servidores
2	Evaluación Psicológica
1	Coordinación del alojamiento femenino
3	Encaminamientos externos a demandas psicológicas que excedan la atracción de lo psicólogo educacional
1	Núcleo de apoyo a las personas con necesidades especiales
1	Formación continua de los maestros
3	Orientación para los padres de los alumnos, servidores (docentes e técnico-adm);
6	Oferta de Orientación Profesional a los alumnos do <i>campus</i>
1	Comisión de participación en la selección de los alumnos
1	Participación en proyectos institucionales (salud bucal, música)

1	Promoción de conferencias sobre salud mental
1	Solicitud de becas estudiantiles

Este rastreo nos ha permitido identificar la posible predominancia de una tendencia de la psicología tradicional en las prácticas de estos profesionales. Acciones como la orientación profesional, encaminamiento de los estudiantes a profesionales externos, acompañamientos individuales, la orientación a familia, elaboración y coordinación de proyectos educativos, formación e orientación de profesores y otras acciones se muestran indicativas de esta tendencia en los *campi*, conforme a la clasificación de Martínez (2009, 2010). Sin embargo, superando esta clasificación das perspectivas tradicionales y la emergente, es necesario hacer hincapié en el carácter dialéctico de las transformaciones de perspectiva en el ejercicio de la psicología comprendiendo que incluso ejerciendo actividades clasificadas tradicionales, el psicólogo puede redimensionar el alcance de sus actuaciones, considerando concepciones que incluyan la dimensión histórico-cultural de la constitución del sujeto.

No es nuestra intención emitir juicios sobre lo correcto o incorrecto, ni crear polémicas frente a esta clasificación, porque teorizamos, siguiendo a Martínez (2009), que existe una intersección entre las prácticas tradicionales y aquellas consideradas tendencias emergentes y que, si son realizadas con creatividad y calidad, son generadoras de impactos reales en los procesos educativos institucionales.

Llevar a cabo un trabajo educativo con los sujetos insertados en estos espacios de socialización requiere tener en cuenta que la práctica del psicólogo debe ser problematizada y discutida, considerando la dimensión ético-política en su práctica profesional, que a su vez debe ser desarrollada de un modo cada vez más próximo del contexto social que se presenta, porque ahí radica la riqueza de situaciones espontáneas de interacción y de experiencias colectivas. Ferreira (2010) señala que:

Si una parte de la psicología en Brasil fue capaz de discutir las implicaciones políticas de su práctica, tiene que entender que su actividad va más allá del simple procedimiento técnico: también opera y produce modos de subjetividad. Sus profesionales, por tanto, no son técnicos asépticamente neutros, sino sujetos éticamente posicionados (p.139).

4.4.2.3 - Oferta de Internado

Cada *campi*, por lo general de acuerdo con la rectoría del Instituto, tiene autonomía para ofrecer el régimen de internado hasta el curso que desee, estableciendo sus criterios de aceptación por medio de aviso de selección. La oferta de vagas del internado son, en su mayoría, según las respuestas presentadas por los 24 *campi*, prevalentemente dirigida a los alumnos matriculados en la modalidad de la escuela media técnica integrada. Apenas 3 (tres) establecimientos adoptan como criterio de admisión a este régimen la edad mínima de 18 años, otros 6 (seis) *campi* extienden las vacantes de internado para la educación superior y sólo 1 (uno) de ellos abarca también el PROEJA (Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Jóvenes e Adultos).

TABLA 4 - OFERTA DE INTERNADO POR CURSO

NÚMERO DE <i>CAMPI</i>	CURSOS OFERTADOS PARA VAGA EM LO INTERNADO
4	Cursos medios integrados profesionales y subsiguientes
10	Cursos medios integrados profesionales
3	Cursos medios integrados profesionales con límite de 18 años
1	Cursos medios integrados profesionales y PROEJA
5	Cursos medios integrados profesionales, subsiguientes y Encino Superior
1	Cursos medios integrados profesionales, subsiguientes, Encino Superior y PROEJA

La oferta y la funcionalidad del internado en las antiguas escuelas agrotécnicas deben ser discutidos en la actualidad ya que los únicos documentos oficiales que tratan el asunto con criterio son: un documento lanzado en 1994 - El Internado en las Escuelas Agrotécnica - MEC y la (Re) significación de la Educación agrícola de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica, también promovida por el MEC en 2009, discutido exhaustivamente en anteriores capítulos. Desde entonces, nada oficialmente significativo ha surgido junto a los *campi* que aún mantiene este tipo de sistema en su estructura.

Sobre las condiciones de funcionamiento, algunos *campi* encuestados respondieron que actualmente se están renovando los alojamientos, los otros estaban en el proceso de licitación para que su reestructuración pudiera ocurrir. Consideramos que estas acciones de reforma no se han articulado con otros *campi* con régimen de internado en Brasil, sino que son el resultado de una gestión regional en conjunto con la rectoría a la cual están subordinados. Es decir, las reformas y mejoras en torno de

las estructuras de los internados están directamente alineados con los intereses de gestión y, sobre todo, a la convergencia política de cada *campus*, dependiendo de la relación política partidista del director general de lo embellecimiento con la rectoría, que é quien administra as verbas públicas recibidos del gobierno federal. Discusiones de esta naturaleza tienen que ampliarse debido a que los beneficios dirigidos al sistema de Internado son imperiosos, ya que están directamente relacionados con el bienestar de los estudiantes y su salud emocional e mental. Sobre esto, un entrevistado apunta:

La búsqueda de mejoras es evidente por parte de la dirección, pero creo que ve obstaculizada por falta de recursos disponibles por parte del gobierno cuando promueve la apertura de otros campi en vez de la mejora de los que ya están en funcionamiento;

4.4.2.4 - Criterios para el ingreso al régimen de internado

Identificamos en este ítem una información insuficiente, pues fueron constatadas sólo 15 respuestas. Creemos que los encuestados "o no sabían responder", o "no comprendieron la pregunta". Conforme a la tabla de abajo, los 15 (quince) *campi* que respondieron, señalaron que los criterios de aceptación al internado se reducen a su condición socioeconómica⁴⁴. Sin embargo, algunas escuelas registraran también que adoptan, además de estos, otros criterios para aprobar la admisión de alumnos en los internados, como "la distancia desde el domicilio del candidato hasta la escuela" - apuntado por 6 (seis) escuelas – y la "edad límite de 18 años", - señalada por 3 (tres) escuelas.

TABLA 5 - CRITERIOS ESTABLECIDOS EN EL RÉGIMEN DE INTERNADO ESTUDIANTIL

NÚMERO DE <i>CAMPI</i>	CRITERIOS
6	Criterio socio-economico
5	Criterio socio-economico y distancia residencia x escuela

⁴⁴ La evaluación socioeconómica es el instrumento que se utiliza para identificar el perfil socioeconómico del estudiante, dentro de su familia, con el fin de caracterizarla como un público objetivo de los programas de asistencia de los estudiantes.

3	Criterio socio-economico y edad limitada
1	Criterio socio-economico, edad y distancia residencia versus escuela

El alcance de la política de educación profesional de estos establecimientos está pautada en lo que consideran como política de asistencia estudiantil. En este sentido, deben ofrecer las vacantes de internado a los sujetos en baja condición socioeconómica y que residan distante del campus, considerando que algunos cursos ofrecidos funcionan a tiempo completo y que el retorno a sus residencias diariamente inviabilizaba su acceso. Sin embargo, así como la elección de los cursos, los campi en todo Brasil, también presentan autonomía para establecer sus criterios para ese ingreso en ese régimen.

4.4.2.5 - Infraestructura de los internados

GRAFICO 9 - ESTRUCTURA FÍSICA DEL INTERNADO



Solicitamos a los encuestados para manifestar sus opiniones sobre el estado general de los internados, de los alojamientos en términos de estructura física, de la provisión de equipamiento y sus percepciones generales en estos aspectos. Las respuestas presentan el siguiente resultado: a) una oferta de buena estructura, atendiendo las necesidades básicas de vivienda fue apuntada por el 62% de los encuestados; b) el 25% considera que lo ofrecido es razonable; y c) el 13% considera que la estructura es deficitaria/mala en este régimen.

Aquellos *campi* que clasificaron la estructura física como "buena", indican que la configuración actual cumple con los requerimientos de confort para la vida en comunidad, con buena ventilación, iluminación, respondiendo así a las necesidades de los estudiantes. Y aquellos que fueron conceptualizados como de estructura "regular a mala" subrayan la necesidad urgente de una reforma, mantenimiento eléctrico, hidráulico y de impermeabilización en los hogares. Sin embargo, en algunos de esos *campi* la arquitectura carcelaria, con rejas y divisiones de las habitaciones para gran número de estudiantes, aún existe. Reformas para humanizar esos espacios ofertándoles habitaciones dobles, desprovistas de rejas, con camas confortables, iluminación y ventilación adecuadas son imprescindibles para una constitución sana y humana de los internos. Sobre esto, un entrevistado declara:

Pretendemos ofrecer a los estudiantes condiciones para que se puedan desarrollar plenamente; lamentablemente en relación a las condiciones físicas todavía tenemos muchas deficiencias que terminan perjudicando el proceso.

En cuanto a los aspectos internos de dichos alojamientos constatamos que el 99% de los *campi* ofrecen a los estudiantes una estructura de alojamiento compuesta de camas, armarios, cama litera, TV, baño compartido, ventilador, extintor de fuego, cómoda, mesas y sillas para el estudio y equipo de limpieza para el mantenimiento del espacio. Sin embargo, 23 (veintitrés) escuelas encuestadas nos informaron que los estudiantes deben proveer su propio equipo que normalmente se compone de ropa de cama, artículos de uso personal e higiénico cuando entran en el régimen. En 13 (trece) escuelas los estudiantes deben llevar sus colchones para el uso individual en el alojamiento. Algunos establecimientos ofrecen servicios diferenciados y/o agregaron a la estructura del internado aspectos peculiares, como los siguientes: a) servicio de lavandería (bajo la órbita del *campus*), donde el estudiante entrega su ropa sucia y recibe la misma limpia y planchada (1 *campus*); b) baños individuales para los estudiantes (1 *campus*); c) ducha eléctrica (2 *campi*); d) servicio de lavandería industrial y otro cuarto de lavado con tanques de uso colectivo para los alumnos (3 *campi*); e) aire acondicionado (2 *campi*); f) sala de juegos y sala de televisión junto al alojamiento (2 *campi*);

Este diagnóstico muestra que parte de los internados en Brasil están muy lejos de ofrecer un "internado" ideal (si es que existe) en términos de estructura. Lo que se

constata es la existencia de muebles restringidos, espacios aglomerados y conjugados e instalaciones antiguas de redes hidráulicas, energéticas y sanitarias. Ya expusimos exhaustivamente cuántos espacios de esa naturaleza desfavorecen la constitución sana de un adolescente que necesita estar buena parte de su vida, en esos ambientes.

4.4.2.6 - Desempeño académico del alumno interno

Por lo general, el estudiante que es alumno interno es más exigido en términos de rendimiento académico y compromiso escolar por parte de los profesores y del equipa técnica. Como estos profesionales afirman que estos estudiantes no tienen que preocuparse por largas viajes, ya que residen en la escuela, disfrutan de alimentación y toda la estructura de alojamiento, siendo por lo tanto de suma revelación que el interno se comprometen a sus estudios e teña éxito de notas. Por lo tanto, no son toleradas las ausencias ni el rendimiento bajo.

GRAFICO 10 - RELACIÓN ENTRE EL DESEMPEÑO ACADÉMICO Y EL INTERNADO



Un porcentaje de 79% de las escuelas informó que requiere un buen rendimiento escolar y compromiso para permanecer siendo estudiante "interno". En

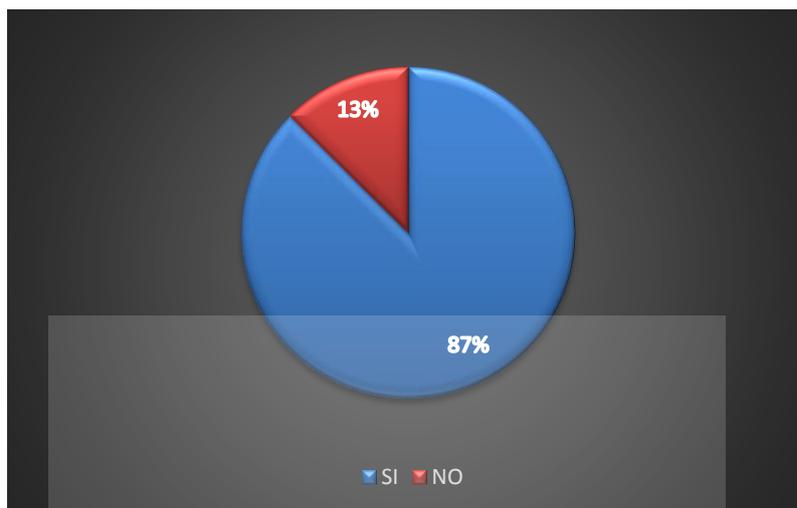
otras palabras, hemos encontrado que la oferta de internado a los estudiantes en el *campi* agrícolas está relacionada con la obligación de lograr la media académica exigida, ya que de lo contrario puede sufrir de sacones, siendo inclusive desligado de esta modalidad de permanencia. En este sentido, pensamos que es necesario reflexionar sobre la valoración de los criterios cognitivos en esos establecimientos. ¿Es que estas escuelas ofrecen condiciones metodológicas para que haya, de hecho, ese éxito académico - como clases de refuerzo, monitoreos, seguimiento pedagógico, etc? En nuestra observación de campo constatamos, en nuestra observación de campo, que los discentes tienen innumerables lagunas de conocimiento en las más diversas disciplinas, incluso en las basilaes como portugués y matemáticas, que condicionar su permanencia en el régimen de internado al rendimiento académico es, por ahora, excluyente, alineado con los motivos a los que se crearon.

4.4.2.7 - Cuestiones relacionadas con el régimen de internado

Tratamos de buscar información acerca de las concepciones que los encuestados adoptan a respecto del régimen de internado en sus *campi*. Decidimos exponer las entrevistas a partir de la relevancia de sus exposiciones, buscando clasificarlos en relación a la comprensión de los encuestados cuando apuntan la relación entre el régimen de internado, la formación de los estudiantes (dimensiones humanas, afectivas y académicas) y las vicisitudes que los estudiantes enfrentan en esta condición de internos.

Sobre el proceso de inclusión, de las 24 escuelas investigadas, 87% afirman que el internado es una herramienta de inclusión, ya que, según los encuestados, sin ella difícilmente algunos estudiantes asistirían a los cursos técnicos ofrecidos por el *campus*.

GRAFICO 11 - INTERNADO Y PROCESO DE INCLUSIÓN



También sobre inclusión social, los entrevistados se positan:

Considero que el internado es un factor importante para la permanencia de algunos estudiantes, especialmente aquellos que no tienen los recursos necesarios para el alquiler de la república, habitaciones compartidas de estudiantes (la institución atiende a estudiantes de diversos municipios vecinos, además de otros Estados).

Es fundamental para la formación de los jóvenes de nuestra región, porque nuestra clientela mayor son los asentamientos de la zona rural, como también para la supervivencia de nuestro campus. La diferencia de nuestro campus es el régimen de internado, siendo atractivo para los jóvenes de la zona rural (asentamientos).

Es sin duda una forma de inclusión de alumnos procedentes de la escuela elemental (básicamente de la zona rural) que de otra forma no tendrían cómo permanecer en un curso integral con la estructura que se da actualmente, debido a las dificultades financieras de la mayoría. Creo que incluso dando dinero, toda la ayuda a la que los estudiantes de los Institutos Federales tienen derecho, no sería suficiente para satisfacer el apoyo recibido por el alumno interno; por otro lado, generalmente son muchos nuevos (entre 14 y 17 años) lo que muchas veces dificulta la firma de un contrato de renta o los padres no permiten que vivan solos, frustrando así que realicen un sueño.

Creo que es importante porque ayuda a los estudiantes que quieren estudiar, pero que no tienen condiciones financieras para mantenerse en la ciudad. El instituto sólo acepta estudiantes internos que residen fuera de la zona urbana y en otros municipios, por reglamento. Y la educación de nuestro campus es considerada lo mejor de la ciudad.

Oportunidades sin igual para jóvenes de 14 a 20 años es un proyecto social fantástico, posibilitando su permanencia en la institución, teniendo cinco comidas diarias, alojamiento, servicios de lavandería y de ocio.

Creo que el régimen es esencial para el campus. No tenemos la estructura física ideal, pero sin este régimen muchos estudiantes no tendrían condiciones financieras para continuar estudiando aquí.

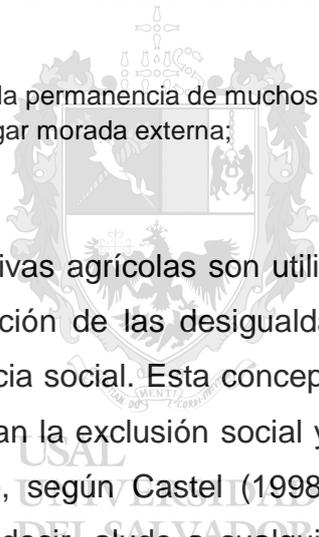
Con certeza el régimen de internado, no sólo de mi campus, sino de todo los campi que aún se mantienen, representa una política acertada en cuanto a la inclusión social a través de la educación. Lo digo con certeza por visitar las regiones de cada estado, especialmente de las zonas rurales, y charlar con quien tiene o pretende tener un hijo en una escuela que ofrezca las condiciones de estancia y educación como lo hacemos.

Creo que el internado es muy importante por proporcionar a un mayor público una educación de calidad, en especial para quienes viven en ciudades del interior del Estado y en la zona rural. Representa, sin duda, una gran responsabilidad para la institución (financiera, ética, ideológica, de comportamiento), pero aporta beneficios enormes a la comunidad.

Pensando en los beneficios, a través del régimen de internado es ofrecida la oportunidad para que los adolescentes tengan acceso a la formación profesional que no puede ser ofrecida por su municipio de origen y que podría no ser viable económicamente para él mismo. También permite la formación de nuevas relaciones sociales, el contacto con una realidad nueva que les da la oportunidad, en mi opinión, para el crecimiento personal y profesional.

El campus acoge a estudiantes que viven en otros estados y de bajo nivel económico; sin el internado no serían capaces de estudiar en la institución, lo que se reflejará en el futuro profesional de cada uno.

El internado ha contribuido a la permanencia de muchos estudiantes en la escuela, ya que sin "él" no serían capaces de pagar morada externa;



Las instituciones educativas agrícolas son utilizadas por el Gobierno Federal como instrumentos de superación de las desigualdades, siendo responsables de promover la inclusión y la justicia social. Esta concepción nos remite a la lectura de que estas instituciones rechazan la exclusión social ya que están trabajando con la premisa de la inclusión. Pero, según Castel (1998), el término exclusión es un concepto "malo o bueno", es decir, alude a cualquier fenómeno social y provoca consenso, sin que se sepa exactamente lo que está en juego. La exclusión como concepto merece ser examinada por Psicología Social, siendo entendida como un proceso complejo y de múltiples facetas, que abarca dimensiones de carácter material, políticas, subjetivas y, sobre todo dialécticas, en un proceso continuo que implica al sujeto en su totalidad y a sus relaciones con los otros, entendida no como un fracaso del sistema capitalista, sino como un producto indispensable para el funcionamiento de éste. Wanderley (2000), al discutir la exclusión como un fenómeno complejo, señala que en el caso de Brasil, este fenómeno tuvo características particulares que evidencian más claramente su carácter estructural y las debilidades del Estado como responsable de políticas que respondan a las demandas sociales. La expresión dialéctica exclusión / inclusión aportada por Sawaia (1999) proporciona

una referencia teórica ya que ambas expresiones no se constituyen de categorías en sí, pero son de la misma sustancia, formando una pareja inseparable que se constituye en la relación misma. Foucault (1984, 2009) argumenta a favor de la idea de que la inclusión social es un proceso de disciplinarización de los excluidos, es decir, un proceso de control social y de mantenimiento del orden en la desigualdad social mediante la inserción de la exclusión en la lucha por el poder. Pero es la concepción marxista que señala Sawaia (1999) la idea central de la dialéctica exclusión / inclusión:

La sociedad incluye al trabajador alienado de su esfuerzo vital. En esta concepción, la exclusión pierde la ingenuidad y se inserta en las estrategias históricas para mantener el orden social, es decir, la reconstrucción sin cesar de la desigualdad, como el proceso de mercantilización de las cosas y de los hombres y la concentración de la riqueza, que se expresan de diversas maneras: segregación, apartheid, guerras, miseria, violencia legitimada (p.108).

Cuanto a rutina en el internado, es descripta casi por igual, adoptando una funcionalidad y una dinámica rutinarias. Se levantan a las 6 a.m. para el desayuno, después asisten a clases en los turnos mañana y tarde, con una pausa para el almuerzo en la cafetería del *campus*. A partir de las 17 horas se sirve la cena y luego quedan libres para disfrutar de diversas actividades, desde utilizar la biblioteca, el gimnasio, la pista de deportes y otras actividades de ocio por lo general bajo la supervisión de un trabajador de la escuela. A partir de las 21 se sirve una cuarta comida (bocadillo) y a las 22 están obligados, de acuerdo a las normas institucionales, a presentarse en sus cuartos. Todos los *campi* tenían una rutina de llamada, hecha por uno de los servidores, para averiguar si todos están presentes en sus alojamientos. Os establecimientos que adoptan el régimen de internado extendido en el fin de semana también promueven una rutina elaborada para que los alumnos sean atendidos en sus necesidades de alimentación y ocio, además de actuar en los sectores productivos de la escuela, se organizan a fin de acompañar cada actividad desarrollada por los estudiantes, quedando sometidos a vigilancia constante. Los entrevistados señalan que:

Durante la semana todo es bien intenso para ellos; sólo tienen la noche para estudiar los contenidos vistos durante el día. Los fines de semana hay actividades adicionales para que cumplan, a falta de otros profesionales y cargan con el trabajo de otros. Ellos son de familias de malas condiciones de vida, sin ni siquiera tener qué comer en algunos días y en el campus tienen oportunidades, una dieta equilibrada para que puedan desarrollar sus actividades, la estructura de la biblioteca, internet, gimnasio, etc.

Es un ambiente familiar, donde se tienen acompañamiento y vigilancia las 24 horas, y los internos tienen la mayor libertad dentro del internado, donde practicar deportes, ven la televisión, tienen gimnasio, tienen un día libre para salir y muchos padres visitan el internado durante la semana.

Entendemos que durante el período de permanencia del estudiante, el internado es el entorno social de convivencia más intensa en razón de la obligación de permanecer en el *campus*. Algunos entrevistados apuntan valencias favorables sobre el desarrollo del interno en sus múltiples dimensiones:

A pesar de estar lejos de sus familias, los estudiantes tienen la oportunidad de ampliar las amistades, mejorar las relaciones interpersonales, respetar a sus compañeros de espacio, aumentar su responsabilidad y sentido de la organización. Ellos también pasan a preocuparse por los demás;

Al comienzo lectivo del año los estudiantes son muy necesitados, es la primera vez que salen de casa. Con el pasar de los días van ganando confianza y se sueltan. A menudo tienen grandes dificultades en la escuela;

Los estudiantes pasan por un choque inicial debido a la distancia con la familia, pero veo que también maduran bastante, aprendiendo a hacer frente a las situaciones que se producen debido a la convivencia con personas de diferentes culturas y visiones del mundo.

Es difícil, sobre todo en los primeros días debido a la edad de los estudiantes, pero permite a éstos un enorme crecimiento como ciudadanos. Entran niños y salen hombres.

De hecho, ser interno (a) tiene sus retos - son varios niños y niñas (media de 14 años) que traen sus peculiaridades, sus valores familiares, su realidad económica, sus traumas, y pasan a vivir en un entorno nunca visto antes. En el aspecto humano, sin duda, hay un crecimiento significativo. En el aspecto afectivo, es un proceso de construcción a menudo mediado por nosotros, los educadores, pero siempre observo, a lo largo de 10 años de Coordinación de Estudiantes, que las cuestiones afectivas evolucionan de manera satisfactoria no sólo de los internos con sus pares, sino también entre el interno y los otros estudiantes. En el aspecto académico, no tenemos ninguna duda, el alumno interno muestra un rendimiento excepcional en el entorno del aula (comportamiento, participación) en nuestro campus. Si nos fijamos en los aspectos cuantitativos, los alumnos internos han obtenido calificaciones más altas que los otros estudiantes.

La experiencia es de suma importancia en todas las dimensiones. Al final del curso, nos damos cuenta del crecimiento personal y profesional.

Es un lazo de amistad y complicidad entre los internos. En este sentido se comparten las angustias, las fallas y los conocimientos, colaborando para el crecimiento colectivo;

Es una oportunidad para socializar con lo diferente, crecimiento personal y ayuda mutua, y aprender a caminar con sus propias piernas;

Los estudiantes aprenden a vivir mejor en un grupo, participan activamente en las actividades extracurriculares, vivencian mejor las unidades de enseñanza, se entrenan mejor para las

competencias, etc., además de adquirir una profesión, más allá de la educación regular, gratuita y de calidad.

Muchos tienen miedo, los padres se preocupan cuando llegan. Las novatadas (provocadas por los veteranos) es siempre una amenaza. Hemos tenido estudiantes que abandonaron la escuela por eso. Aunque están prohibidas (las novatadas) se producen siempre en un grado mayor o menor. Una vez que se acostumbren, les termina gustando, sienten nostalgia y califican este periodo como uno de los más importantes de su vida. Se habla mucho de eso en las reuniones de graduados.

En el internado ellos tienen la oportunidad de relacionarse con personas de diferentes culturas, diferentes realidades, orígenes y orientaciones sexuales, lo que trae la madurez de estos estudiantes.

Suma importancia en la formación afectiva, humana y académica, es decir, la formación del ser humano como un ciudadano activo en la sociedad.

Creo que es una experiencia muy interesante para el estudiante, pero trae muchos retos. Es una oportunidad para aprender acerca de la interacción con la diversidad, ejercen la autonomía, la tolerancia, la disciplina y el respeto de las normas.

Los alumnos parecen felices. Inicialmente tienen dificultades para adaptarse, pero la mayoría encaja bien y pronto hacen fuertes lazos de amistad. Muchos sólo pueden visitar a sus familias en vacaciones. Ellos aprenden a vivir juntos, a compartir, a cooperar, a asumir la responsabilidad por sus objetos y estudiar, a cumplir con las normas, a valorar la familia. Son pocos los que no se adaptan y acaban saliendo.

En esta coyuntura, el estudiante experimenta situaciones que influyen en forma gradual en su desarrollo emocional y psíquico frente a las interacciones sociales allí vividas. Las relaciones sociales se caracterizan como escenario donde las significaciones son producidas colectivamente y apropiadas en singularidad. Es, pues, en las relaciones sociales que los sujetos se constituyen, siendo capaces de regular la propia conducta y voluntad. Según Vygotsky (1998) las funciones psicológicas superiores (es decir, características humanas, socialmente constituidas y que se pautan por la mediación de signos) son subsidiadas "en las" y "por las" relaciones que el hombre establece con sus pares, en un movimiento dialéctico que comprende el social y el particular, siendo ambos constitutivos. En esa perspectiva, la comprensión procesal de las relaciones sociales presupone ciertos principios que alcanzan la definición de subjetividad con la que trabajamos. La configuración subjetiva, a su vez, no se resume sólo en los sujetos individuales, sino de los escenarios sociales con los que actúa, en un constante proceso de simultaneidad constitutiva, haciendo inseparable su personalidad del sentido subjetivo de su historia la cual será sintetizada, organizada y plasmada en su constitución. A partir de

múltiples ópticas señaladas en torno de las experiencias provocadas por este régimen, los entrevistados señalan que ese medio social promueve significativamente el al sujeto, contribuyendo a su desarrollo y, sobre todo, que influye en sus características individuales, adquiridas a través de las apropiaciones resultantes de esta inevitable interacción y convivencia con los otros. Por esto, Vygotsky (2003) señala dos aspectos importantes implicados en el proceso educativo:

En primer lugar, el hecho de que el objetivo de la educación no es la adaptación al ambiente existente, lo que se puede ser efectuado por la propia vida, sino la creación de un ser humano que va más allá de su medio. [...] En segundo lugar, hay que tener en cuenta que los elementos del medio también puede influir en forma perjudicial y funesta un cuerpo joven. No olvidemos que este no es un sujeto ya formado, sino un organismo en crecimiento, cambiante y frágil, y que gran parte de lo que es aceptable para un adulto es fatal para un niño. (pp. 77-78).

Este autor hace hincapié en la importancia y la influencia del entorno social en el que el organismo crece y se desarrolla. Las apropiaciones - de calidad o no - que son mediadas en este proceso inciden principalmente en el desarrollo del individuo, en un constante proceso. Por lo tanto, es imperativo mantenerse al tanto de qué tipo de relación (ya sea fructífera o no) ocurre en el internado influyendo a los adolescentes que entraron allí. Necesitamos, sobre todo, considerar que estos jóvenes están en proceso de crecimiento y maduración, e inevitablemente tendrán que hacer frente a conflictos diarios, presiones académicas y sociales. Entonces, entender cómo eso es elaborado e integrado a su subjetividad debe ser algo de constantemente preocupación. La necesidad de la escuela de comprender y considerar apropiadamente el sentido de lo que significa vivir en un internado para que se puedan construir propuestas adecuadas a la realidad, siempre teniendo en cuenta las necesidades experimentadas por los estudiantes. Además, otros entrevistados señalaron las detectables ambigüedades propias de ese ambiente del internado:

La vida en el internado requiere mucho del alumno, muchas veces de manera precoz (sobre todo para los que lleguen en curso integrados a la edad de unos 14 años) una gran madurez. Al moverse lejos de la familia, el individuo precisa aprender a enfrentar con un mundo nuevo, con personas hasta entonces desconocidas, cada uno con un modo peculiar de interpretar el mundo. Frente a la frustración tan presente en la vida, la rutina en la morada del estudiante requiere una mayor tolerancia, que a menudo se demora en alcanzar, causando, por eso, cierto sufrimiento. Hay, sin embargo, una libertad mucho mayor que la que se tiene, en general, bajo la atenta mirada de la familia. Esta libertad puede ser utilizada para el desarrollo o puede crear desajustes con el crecimiento personal, de ahí la necesidad de orientaciones y reflexiones sobre el comportamiento. En resumen, creo que el sujeto en régimen de internado tiende a

sentirse más frágil, y eso puede impulsarlo por diversos caminos, dependiendo de sus opciones: puede hacerlo renunciar al curso, puede representar una fuerte motivación para superar obstáculos o incluso puede fomentar la falta de esfuerzo y compromiso.

Percibo como desafiante el régimen de internado. El hecho de estar en un ambiente lejos de la familia, con personas inicialmente extrañas, en una rutina disciplinaria que, a menudo, no es familiar, puede ser entendido como un reto para los adolescentes. Al mismo tiempo, eso puede ser un factor que favorece la maduración de aprendizajes no sólo académicos, sino para la vida. También puede dar lugar a comportamientos no previstos anteriormente (me refiero a los casos de estudiantes que participan en procesos disciplinarios, cuyas actitudes no son reconocidas por sus familias), lo que genera problemas emocionales

El estudiante crea lazos familiares con los otros compañeros, con los profesores y el resto del personal. Algunos consiguen encajar bien en el régimen disciplinario, otros por una mala formación en casa, no pueden adaptarse a las normas. En algunos casos, la fragilidad de un sistema que debería solucionar algunos defectos, simplemente hace la vista gorda, dejando pasar pequeños errores que terminan causando que grandes defectos comiencen a aparecer.

Creo que es una vida difícil por el tema de la separación de las raíces (familia y la propia ciudad). Debido a la necesidad de adaptarse a una rutina totalmente diferente de la que tenían anteriormente. Muchos de ellos tienen una estructura mejor que en casa, pero tienen dificultades para vivir en grupo, extrañan su hogar, se cansan del día a día en el campus. Toda convivencia trae estas molestias. Muchos profesores se quejan porque los internos faltan mucho a las clases. Pero también veo los factores positivos, tales como la madurez o la independencia y el estímulo a la autonomía.

Coercitivo en algunos puntos, teniendo en cuenta la necesidad de cumplir con las normas relacionadas y necesarias para la vida en grupo, sin embargo vale la pena y es añorado por aquellos momentos vividos.

La falta de experiencia de vivir lejos de la familia, los conflictos internos, las limitaciones financieras, las enfermedades, la falta de afecto, distanciamiento de la familia, etc.

Dificultades de adaptación, relacionamiento, confundir la libertad debido a la falta de la familia.

Falta de afecto, dificultades para adaptarse a la distancia de los padres, dificultades en la estructura de las relaciones interpersonales. También se quejan de la rigidez relativa a los horarios de llegar a los alojamientos.

Las relaciones interpersonales y la nostalgia de casa (de las costumbres de allí, y algunos no saben cómo manejar la libertad que adquieren en el régimen de internado". "Las cuestiones relativas a la convivencia colectiva: compartir dormitorios, baños, áreas comunes, lidiar con la pérdida de privacidad, con conflictos comunes que surgen de las diferencias entre las personas. Asumir responsabilidades relativas al cuidado de sus propias pertenencias y espacio - organización, limpieza, manejar la distancia de la familia.

Nostalgia del hogar, dificultades con los compañeros, las dificultades en seguir la rutina de tiempo completo de los cursos y el nivel de dificultad de muchas disciplinas, así como establecer rutina de estudios.

A principios del año es la novatada causada por los veteranos; la nostalgia de la familia y como estamos en la frontera con Bolivia, tenemos carencias (pobreza).

Los problemas pueden provenir de diferentes órdenes, tanto en lo referente a las relaciones interpersonales y la socialización con el grupo, como a la organización del tiempo para el

estudio, el ocio, la motivación y el compromiso académico o dificultad para distanciarse de la familia y amigos.

Inicialmente nostalgia de casa. Los mayores problemas son la forma a la hora de acostarse, ya que algunos son lentos para adaptarse a los tiempos y para compartir una habitación con tantos compañeros. Otro factor es el robo de bienes personales.

Algunos de los problemas son causados por ellos mismos: falta de cuidado con la infraestructura del internado (cama, ventiladores, armarios). La lentitud del servicio público para satisfacer las demandas pertinentes sobre los internos. La separación familiar implica un impacto negativo en algunos estudiantes; la convivencia con personas de diferentes hábitos también es visto como un problema. Los horarios de las actividades de enseñanza a veces implican también un problema en la permanencia de los estudiantes en el campus.

Extrañar a la familia, lo que se reduce con el acompañamiento psicológico y por las demás actividades que el campus ofrece.

La falta de distracciones en los fines de semana.

No adaptación a las normas, dificultades de relación, falta de la familia. No tenemos un cuadro de empleados funcionando dentro de los alojamientos integralmente.

Ausencia de la familia (hay familias que dejan a sus hijos y nunca los visitan); déficit financiero (cuando pasan mucho tiempo sin ir a casa); dificultad presentada de aprendizaje por las deficiencias traídas de la escuela primaria (dificultad de seguir los contenidos); adaptación a la residencia compartida (muchos jóvenes abandonan su hogar sin haber nunca hecho un viaje de más de 20 km).

El período de adaptación es el más difícil, ya que deja a su familia y su vida y residir en la institución con personas de otras ciudades y estados diferentes.

El mayor problema es la adaptación en la llegada por salir de sus casas y tener que vivir en un entorno comunitario, compartiendo espacios con las personas que no conocen.

Compartir la habitación con desconocidos, utilizar baños comunes y no tener padres alrededor. Al cabo de unos meses y si todo sale como se espera, vemos una evolución individual

Problemas de convivencia con muchos estudiantes por residencia, poca privacidad, falta de la figura paterna que podría proporcionar apoyo en la formación de los ciudadanos, la falta de identidad con el curso.

Inicialmente, dificultad de adaptación por estar lejos de la familia, dificultades de organización con respecto al alojamiento y a los estudios. También presentan dificultades para seguir las reglas de la casa, conflictos de relación para presentar diferentes hábitos y costumbres. Con el tiempo estas dificultades disminuyen.

Nosotros distribuimos a los estudiantes de las mismas ciudades por habitaciones, sin embargo, ellos no dividen las tareas domésticas y ahí comienzan los problemas de higiene. Cada equipo de 2 o 3 estudiantes tiene su día de limpieza, y si uno falla comienza a fallar el sistema. Y es necesario que el coordinador del internado esté siempre alerta.

Hay disputas entre las clases y entre los residentes del mismo hogar, problemas emocionales y de conducta.

En estos discursos percibimos que están presentes las preocupaciones con la dinámica de vida estudiantil en el internado. Cuestiones como la capacidad de adaptación al régimen, la distancia y la ausencia familiar, los espacios de socialización, la pérdida de privacidad, las normas institucionales de tránsito en el Internado, la administración del tiempo y la libertad, la disciplina académica, la convivencia con extraños, maltratos psicológicos y/o físicos, las rivalidades entre pares, entre otros, son algunos de los conflictos que impregnan el régimen de internado, que necesitan ser trabajados porque son frutos de ese ambiente institucional. Es imperativo reconocer sus causas, admitir su existencia y comprender que esta violencia subjetiva está presente y que se muestra muchas veces eficiente, dejando cicatrices profundas sobre el sujeto. Otra problemática a considerar es la remodelación de la actual estructura, de la organización y del funcionamiento del internado, superando los modelos jerarquizados, estáticos y anticuados que fueron pensados e implantados desde el inicio de las actividades de estos *campi* de naturaleza agrícola. Sobre esto, pedimos a los encuestados que manifestasen sus convicciones sobre el régimen de internado, dejándolos libres para que revelaran lo que piensan acerca de esta política de asistencia. Siguen sus percepciones acerca de las fragilidades de esos espacios presentando elementos negativos que el régimen de internado proporciona:

En las circunstancias actuales, existen varios programas de ayuda a los estudiantes y entiendo que no es una opción saludable introducir a un estudiante de 15 años en un ambiente de internado, porque pueden ser pensadas otras opciones.

Realmente es una situación delicada para los jóvenes tanto en experiencias como en el comportamiento en convivencia con la comunidad. Yo fui interno de una escuela agrotécnica y todavía llevo conmigo recuerdos que me causaron un trauma, como haber sido amarrado a la cama por compañeros.

Limitado, sin cumplir con las exigencias de los estudiantes.

Por el momento, sin embargo, hay otras cuestiones: con la expansión del Instituto y la oferta de cursos de educación superior, el público se ha vuelto cada vez más diversificado y la convivencia entre alumnos adolescentes (14, 15 años) y adultos (de los cursos de enseñanza superior) involucra situaciones que requieren de la institución mayor atención y vigilancia, principalmente a los estudiantes internos (menores de 18 años), porque existe una gran diferencia de madurez. El espacio del campus es muy grande y difícil de ser supervisado.

No estoy a favor del régimen de internado en el modelo que tenemos, ya que limita al estudiante y muchas veces interfiere en su desarrollo. Creo que debería haber un programa que ayude a las familias a través de un subsidio de habitación, con lo que estos estudiantes

podrían elegir dónde vivir. Porque la mayoría de nuestros alumnos no quieren quedarse en el alojamiento, debido a las normas, no quieren someterse a estas normas, rompiéndolas todo el tiempo y buscando su expulsión. La mayoría de los padres dan a sus hijos a la escuela y exigen a la institución asumir las responsabilidades de la familia, porque un gran número de estudiantes sólo va a casa feriados o en vacaciones académicas.

Baja calidad de vida en cuanto a los recursos ofrecidos a los sujetos, que por cierto son mínimos en función de las necesidades básicas frente a la globalización (...) También hay pocas actividades recreativas en el campus, que podrían promover la integración de los alumnos y la comunidad externa, entre otros.

En este escenario rico de percepciones, aspectos como estructura, funcionalidad y producción de subjetividad son muchas veces manipulados por el escenario político brasileño, y hay una gran resistencia por parte de los gestores públicos en implementar cambios e innovaciones que sean invitantes a solucionar aporías y problemas de cuño cuidado de los niños. La realidad resiste a los discursos sociológicos, académicos y científicos presentados por eximios investigadores que imputa la necesidad de transformaciones políticas, económicas y en las relaciones de poder, apuntándolas como verdaderas llagas. Desgraciadamente sólo discursos de ese orden no pueden transformar la realidad de las cosas, ni realizar implementaciones proficuas que posibiliten la verdadera revolución social transformadora. Creemos que los *campi* que ofrecen este régimen deben bucear en la dimensión psicosocial de funcionamiento de esos establecimientos de internación, colocándose en permanente servicio de estos alumnos, con el fin de minimizar los impactos causados, proponiendo encuentros democráticos, dialogantes e participativos en la vida dos internos, auxiliando-os no enfrentamiento das vicisitudes inherentes de la internación.

CAPÍTULO 5 - DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La realización de esta investigación incluyó una trayectoria de muchos desafíos, dudas y revelaciones sobre el microcosmos social investigado, inserto en la complejidad de la esfera pública de la educación y sus cruces en Brasil. La riqueza de los datos recogidos nos ayudó a revelar verdades dentro de un contexto histórico institucional, evidenciando aspectos ampliamente complejos en torno a las peculiaridades del internado.

Nuestra investigación, que también adopta un carácter dialéctico, nos ha permitido lanzar un conjunto de observaciones de campo a partir de la aprehensión de la procesalidad del fenómeno, o sea, "la subjetividad en establecimiento de internación", considerando las múltiples variables de estructura, esencia y dinámica que lo cercenan. Lo que buscamos ejecutar en nuestra investigación es la elaboración del pensamiento fruto de un proceso dialéctico que permitió la formación de categorías analíticas dotadas de un fuerte componente explicativo e interpretativo. Las conclusiones se basan en la inmersión atenta del campo de análisis, lo que fue debidamente realizado a través de los métodos que elegimos, es decir, observación participante, realización de entrevistas, análisis de la literatura y por fin, nuestro cuestionario cuantitativo, además de sobrepujamos lo dicho y construimos zonas de sentido sobre nuestro objeto investigativo. Esto porque los problemas en la investigación que involucran la subjetividad sólo podrán ser examinados a partir de construcciones teóricas que aseguren inspeccionar "las evidencias complejas e indirectas del estudiado en las expresiones diferenciadas, contradictorias y en constante desarrollo del sujeto" (Rey, 2011, p. 40).

En nuestra revisión de la literatura, hemos identificado que era muy incipiente el abordaje sobre el régimen del internado en los *campi* agrícolas es inexistentes, los debates en profundidad sobre la producción de la subjetividad de los estudiantes introducidos en este contexto.

En el informe de la observación participante, que fue diseñado con un sesgo participativo, cualitativo y experiencial, mapeamos los aspectos que nos ayudaron a responder a las inquietudes enumeradas en nuestros objetivos específicos,

identificando las formas singulares de su funcionalidad y de las relaciones constituidas en ese espacio social dentro de una perspectiva dialéctica de registro.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	
a) Caracterización física del <i>campus</i> investigado y Gestión de Personas;	
b) Aspectos generales del funcionamiento del <i>campus</i> – desde el origen a la configuración actual;	
c) Aspectos jurídicos institucionales del cuerpo estudiantil del IFPE;	
d) Cambios ocurridos después del proceso de institucionalización en el año de 2008;	
e) El perfil del alumno interno:	1) La vida cotidiana del estudiante en el internado (acompañar al estudiante en su vida cotidiana en el internado); 2) El equipo de gestión y la comunidad académica (investigar los matices políticos que están fuertemente insertados en el espacio institucional);

Cuanto las entrevistas semi dirigidas, estos nos permitieron dilucidar cuestiones derivadas de la observación participante, haciendo visibles las percepciones de los servidores del *campus* y los estudiantes sobre el establecimiento investigado. Los estudiantes respondieron cuestionarios sobre la funcionalidad del *campus* como un todo, la experiencia del internado agrícola y, por último, los aspectos relativos a su constitución subjetiva y profesional. En cuanto a los servidores, a su vez, abordamos cuestiones en torno a su percepción del régimen internado en el establecimiento, aspectos relacionados con la vivencia de la sexualidad de los internos, la constitución de la educación agrícola en la situación actual, la institucionalidad, la implementaciones de los edictos de selecciones (vestibular e internado) y, finalmente, la problematización sobre aspectos de la actual política pública.

En resumen:

ENTREVISTAS SEMI DIRIGIDAS	
a) Categoría Estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1) Analisis del <i>campus</i> IFPE - Vitória de Santo Antão; 2) Ingresando al <i>campus</i>: selecciones – exámenes de ingreso académico y internado; 3) Vivenciando el internado agrícola; 4) Estructura física de los alojamientos; 5) Sexualidad; 6) Formación Profesional;
b) Categoría Servidores del <i>campus</i> : docentes y técnicos-administrativos	<ol style="list-style-type: none"> 1) El régimen del internado en la perspectiva de los trabajadores del <i>campus</i>; 2) La sexualidad en el internado; 3) Educación agrícola en la situación actual; 4) El proceso de institucionalización – de la Escuela Agrícola al Instituto Federal; 5) La cuestión del proceso de selección: la entrada al curso y al régimen de internado y sus nuevas configuraciones institucionales; 6) Las políticas públicas: ¿alienan o liberan?

Cada tema abordado nos reveló discursos que nos permitieron visualizar contradicciones intelectuales, denuncias, insatisfacciones, indefiniciones y especialmente la imperiosa necesidad de revisar la constitución de un *campus* agrícola con internado de forma peculiar. Estas peculiaridades que hemos observado y se expresaron en las entrevistas deben ser la tónica principal para pensar en la elaboración de políticas públicas propias y adecuadas a la realidad y funcionalidad institucional, respondiendo-nos los aspectos

Por último, en el cuestionario aplicado y respondido por 24 institutos federales agrícolas, buscamos localizar y retratar sus configuraciones, a fin de presentar un panorama general de estos establecimientos en todo Brasil. Hemos optado por fragmentar "por área" los resultados encontrados en la investigación a fin de problematizarlos antes de emitir recomendaciones y sugerencias.

CUESTIONARIO	
a) Datos de los <i>campi</i> investigados	<ol style="list-style-type: none"> 1) Regiones del Brasil; 2) Tiempo de existencia de los <i>campi</i>; 3) Localización de los <i>campi</i> en las ciudades de origen; 4) Número de estudiantes matriculados en los Institutos Federales; 5) Cantidad de docentes y técnicos-administrativos; 6) Tipo de oferta del régimen de internado; 7) Número de internados por género;
b) Caracterización de los <i>campi</i> investigados	<ol style="list-style-type: none"> 1) Curso de Agropecuária; 2) Práctica de psicología en los <i>campi</i>; 3) Oferta de Internado; 4) Criterios para el ingreso al régimen de internado; 5) Infraestructura de los internados; 6) Desempeño académico del alumno interno; 7) Cuestiones relacionadas con el régimen de internado;

Esta presentación sistemática de un conjunto de elementos en torno al fenómeno, nos permitió lastrear discusiones conclusivas, distante de la propuesta teórica del positivismo, más aún del análisis cuantitativo y de la objetividad empirista. Rey (2011) recuerda que la metodología fundamentada en el positivismo tiende a simplificar el objeto de estudio, necesitando considerar los aspectos epistemológicos, la pluralidad en términos cualitativos de los procesos subjetivos y la inmensa complejidad de los procesos implicados en su composición, pues éstos no son comprendidos de instrumentos estandarizados donde se extraen discursos sencillos de los participantes de la investigación. Luego, estudiar la subjetividad implica insertarse en los modos de la manifestación de los sujetos, elaborando conocimiento no lineal y no explícito.

5.1 - Consideraciones generales sobre la Educación Agrícola

El alcance de la calificación profesional concomitante a la escuela secundaria, conforme se configuró en los Institutos Federales de carácter agrícola en el Brasil contemporáneo, es muy apropiado para los chicos que provienen de una clase social baja y son residentes en un país con una fuerte impronta agraria como Brasil. Los institutos federales ofrecen una formación técnica combinada con una educación preparatoria que permite al estudiante, después de la finalización del curso, conseguir un trabajo en su área de formación (ya sea trabajando como técnico agrícola o proporcionando servicios de asesoramiento sobre las propiedades rurales), así como continuar con sus estudios en cursos de nivel superior. Siendo un modelo atractivo para los jóvenes, los institutos, a nivel federal, crean en su imaginación la posibilidad de ascenso social frente a una sociedad tan excluyente como la brasileña. Varias líneas de investigación, producciones académicas, estudios teóricos y problematizaciones sobre el tema analizan la relación entre la formación tecnológica y los intereses mercantilistas, presentando de forma sustancial argumentos, contradicciones, constataciones y percepciones sobre el formato de la educación profesional del Brasil contemporáneo.

Algunos teóricos discuten sobre el carácter cambiante en que los establecimientos están hoy en día, atendiendo a una propuesta de educación

emancipadora (Pacheco, 2011); otros señalan la transformación desde lo público hacia lo privado en la promoción de mano de obra calificada (Azevedo, 2011), y existe incluso la teoría de que continúa la reproducción del sesgo ideológico de la Educación Profesional y Tecnológica, aliada y comprometida con los sectores productivos y económicos, subvirtiendo el carácter emancipador y crítico de la educación (Gama, 2004). Sobre la Educación Agrícola, precisamente nos interesó discutir la modalidad de internado ofrecido por el establecimiento educativo a la luz de los documentos elaborados a principios del siglo XXI sobre el tema (Contribución a la Construcción de Políticas para la Educación Agrícola de la Red Federal, de 2007 y (Re) significación de la Enseñanza Agrícola en Red Federal de Educación Profesional y Tecnología, 2009), que fueron mencionados en esta investigación en reiteradas ocasiones. Constatamos que los referidos documentos implicaron recomendaciones y propuestas destinadas a que fuesen repensados y estructurados los aspectos relacionados con el internado, la formación integral del sujeto, las necesidades del mercado y, sobre todo, la calificación técnica y profesional. Sin embargo, detectamos (más específicamente en la observación participante y en las entrevistas semiestructuradas) que de las propuestas presentadas en los 152 ítems del documento final del año 2009 sobre la Educación Agrícola en el país, pocas fueron puestas en práctica e implementadas. Esto, desafortunadamente, dio lugar a contrastes marcados, ya que existe un deterioro institucional establecido, lo que nos permite decir que está lejos de un funcionamiento que satisfaga las necesidades de la sociedad actual. Entonces, ¿qué hacer con esas directrices federales que establecen principios generales que debían orientar el sistema de internación en esos establecimientos y poco, o casi nada fue hecho hasta el contemporáneo? Entendemos que esas directrices deben ser apropiadas por los profesionales que actúan en el área, así como también por el principal protagonista, el interno, para que puedan reivindicar la implantación de una política pública alineada a la humanización. Sin embargo, dentro de nuestra perspectiva socio-histórica, esa apropiación no se da de forma fluida y lineal, ya que estos agentes traen para su práctica, su historia personal y social. De este modo, conceptos ya cristalizados permean sus vínculos cotidianos, dificultando a veces la apropiación de un nuevo concepto propuesto.

El Proyecto Político Pedagógico Institucional de la escuela apunta como su función social a satisfacer las demandas sociales y a estimular el desarrollo socio-

económico de la región, considerando la formación para el trabajo a partir de una relación sustentable con el medio ambiente. Durante mucho tiempo, la economía se muestra como un gran oponente, si no un gran villano del medio ambiente, cuando sus objetivos no se cruzan. Para esta función sea posible es necesario pensar en una construcción de un nuevo paradigma que tenga la sustentabilidad como principio, adoptándola como telón de fondo.

Desde el punto de vista de la orientación para la formación de los estudiantes en el *campus* (agricultura familiar o agro negocio), identificamos en nuestra herramienta de investigación que numerosas observaciones de servidores y estudiantes sobre el tema se relacionan con la falta actual de definición en la orientación para la formación profesional del estudiante. La evidencia es, naturalmente, que una sociedad capitalista existe una fuerte tendencia hacia los cursos de formación profesional que buscan satisfacer al mercado de la agronegocios, dado el deslumbramiento que genera en el imaginario un enriquecimiento rápido y sin mucho esfuerzo. Soares (2001, p. 01) afirma que el técnico agrícola de nivel medio experimenta un mundo agrícola prometedor, por un lado, pero muy problemático por otro. En este sentido, el autor refleja que hay dos posibilidades de elección para el técnico agrícola: por un lado el agronegocios, que impulsa el sector primario dándole relevancia, ya que abarca una cadena de procesos como el consumo de insumos, la mecanización, la producción de alimentos, el transporte, el almacenamiento, el procesamiento y la distribución, y por otro lado, las secuelas generadas por el daño ambiental debido a la expansión de la agricultura moderna. Sin embargo, la intención no es demonizar el agro negocio o la agricultura moderna, ya que muchos de los sectores involucrados han tomado conciencia de la necesidad de un compromiso ambiental y social, y es notable el crecimiento económico suscitado a partir de sus cadenas productivas.

A partir de lo dicho, creemos que en el establecimiento agrícola están presentes contradicciones. Es decir, hay un largo camino por recorrer, según los encuestados, en la efectiva práctica académica del curso integral en agropecuaria del *campus*, alcanzando una estructura curricular que contemple una práctica educativa comprometida con el medio ambiente, con la sustentabilidad y con la formación integral del estudiante, es decir la enseñanza de una posible pedagogía dialéctica. La falta de efectiva alianza de esta propuesta de formación en el ejercicio de la enseñanza, que puede ser manifestada en la mediación de los saberes entre el

profesor y el alumno en el aula, en las prácticas profesionales del campo y sobre todo, en las visitas técnicas promovidas a lo largo del curso. En el Proyecto Pedagógico, el objetivo general contempla en su estructura:

Promover la formación de profesionales de nivel medio para trabajar en la producción agropecuaria, capaces de actuar como agentes de cambio en el sector de la producción agrícola y ganadera, con capacidad para desarrollar acciones relacionadas con la agricultura familiar y el agronegocio, considerando las diferentes etapas del procesamiento de productos agropecuarios (PPC, 2013, p.16).

Frente a este desafío y a la dimensión de realidad en que se expresan cotidianamente, somos convocados a evidenciar estas contradicciones, para que se generen las luchas que trasciendan las paredes de la escuela, extendiéndose a la sociedad, porque si recortamos y aislamos los hechos ciertamente estaremos reproduciendo acciones alienantes, al no considerar el momento histórico, social y político de estas luchas en los que estas luchas pertenecen.

Uno de nuestros objetivos en esta investigación fue comprender la educación agrícola en "su sentido más global", analizando como se promueve su efectividad y cuál es la intención de su compromiso académico, si se dirige a los intereses del mercado o el de los trabajadores, o ambos. Sobre este tema, investigaciones revelan que las políticas públicas tienen su "*locus*" en los intereses que bordean las necesidades del mundo del trabajo (Kuenzer, 2000; Meksenas, 2002) realizando en el campo de la educación la expresión de esos intereses. Constatamos, entonces, que la educación agrícola no escapa a este contexto, porque más allá de ser amplio y complejo, trae a la luz los aspectos que constituyen los paradigmas actuales sobre esta modalidad educativa, especialmente en su constitución histórica, marcada por el dominio de grupos políticos y económicos que disponen, en este segmento un estrecho instrumento de manipulación y profesionalización. El modelo neoliberal, que es preponderantemente hegemónico, tiene cada vez más apuntado al individuo como el señor responsable de sus acciones y representaciones, lo que nos hace culpabilizarnos si algo inadecuado sucede, desconsiderando así las múltiples determinaciones que involucran el proceso educativo, y en consecuencia, enmascarando las relaciones sociales determinantes del sujeto. En ese sentido, se hace necesario romper con el ideario de un sujeto autónomo y libre en sus acciones y voluntades, propietario de su subjetividad e intencionalidad. Esta concepción aparece en la mayoría de las veces en su forma utópica, dentro de una perspectiva

liberal donde hay ausencia de la naturaleza social del sujeto, perdiendo de vista la contradicción basilar del régimen capitalista, o sea, relaciones sociales alienadas y antagónicas. Con ello, los productos materiales y sociales manifestados tienden a tornarse desconocidos a sus propios productores. Es necesario superar esos límites, fortaleciendo el entendimiento político, económico y social que nos rodean.

Ainda, sobre la existencia de los internados en un establecimiento agrícola, Benelli (2012) señala:

¿Qué puede producir, por ejemplo, el internado en la escuela, establecimiento creado por filantropía patronal para educar a los pobres, a los abandonados a su suerte? Trabajando desde las coordenadas del paradigma filantrópico, el internado tiende a encuadrar y a uniformizar la preparación de los individuos pobres, promoviendo al mismo tiempo protección, prevención, control, subordinación, discriminación, subalternidad, en el sentido de la producción de individuos dóciles y útiles. Incluso con la situación de vida absolutamente desfavorable, esos jóvenes no se unirán al delito ni a la rebeldía contestataria de des(orden) institucionalizado, a pesar de las diversas nuevas acciones renovadas y participativas que se intentan implementar apuntando a reformarlos, pero no a transformarlos (p.108).

En esta perspectiva, el autor nos provoca a buscar y probar otras interpretaciones y conocimientos sobre el internado, descolonizando una parcela de poder y considerando a los sujetos como productores de racionalidades y subjetividades y no más como objetos de estudio. Cuando nos preguntamos si el internado se puede considerar una estrategia filantrópica para hacer frente a los pobres en general, con el fin de redireccionar los movimientos sociales contestatarios, para mantenerlos restringidos a su lugar y su función social, asociamos su existencia a las condiciones macroeconómicas y políticas que necesitan ser discutidas, debido a que el proceso de inclusión va más allá de ofrecer “un lugar de morada”. En nuestros instrumentos de observación de campo e en las entrevistas constatamos que no hay en el ámbito curricular y pedagógico discusiones plausibles que puedan inserir temas como la inclusión social, los movimientos sociales, la reforma agraria, la política de tierras, la calidad de vida en el campo, etc. Estas debilidades nos revelan que los estudiantes están insertos en el contexto agrícola, pero lejos de los temas que los contextualizan.

Es fundamental analizar las diversas prácticas institucionales - formativas, educativas, pedagógicas, terapéuticas, correccionales o socio-educativas - cuestionando sus presupuestos subyacentes y procurando detectar cómo y en qué medida las acciones tales funcionan como filtros de transformación selectiva y deformante de cualquier propuesta innovadora (Benelli, 2012, p. 117).

Es importante considerar que los sujetos denominados "excluidos" tienden a ser fácilmente convencidos por el discurso del capitalismo humanizado, creyendo que acciones de naturaleza inclusiva serían la mejor forma (o la única) posible para resolver los problemas sociales a los que están sometidos. Así, englobar la oferta de una educación en la que los estudiantes puedan influir en otras áreas del conocimiento como la dimensión político-pedagógica, la comprensión de los mecanismos sociales, políticos, económicos y urbanos transversalmente, es de urgente necesidad para convertirse en ciudadanos de derecho y agentes participantes de una educación emancipadora y crítica. En esta perspectiva, la Educación Profesional y Tecnológica actual debe estar conectada con la formación integral del sujeto, estimulando su sentido crítico y su capacidad de reflexión política, social y humana.

A pesar de este escenario contradictorio, Gramsci (1978) nos presenta una forma de hacer frente a las instituciones establecidas para preservar el orden y la estructura capitalista. Él la denomina contrahegemonía, es decir, las mismas instituciones creadas con fines ideológicos también se pueden utilizar para socavar esos mismos fines, es decir, las mismas estructuras. Superar las relaciones autoritarias, las desigualdades, el individualismo y las relaciones de poder en busca de una cultura participativa y democrática, con el fin de reducir al mínimo el actual sistema de dominación predominante y convertir el espacio escolar en un laboratorio para promover la ciudadanía. La autonomía política pedagógica de una institución educativa transforma vidas, llegando a ser como una posibilidad real de emancipación cuando asume su fuerza política.

5.2 - Notas pedagógicas y psicológicas del proceso formativo

De hecho la práctica escolar existe cuando se cumplen las condiciones que garanticen la práctica de la enseñanza. Estas condiciones no siempre están vinculadas a cuestiones pedagógicas, ya que la escuela cumple funciones asignadas por la sociedad que la constituye, considerando las diferentes clases e intereses que la forman. Así concebida, como hay diferentes concepciones del hombre y la sociedad, es natural que también existan diferencias en torno a los presupuestos

teóricos sobre el papel de la escuela. Así como la educación profesional en el país ha experimentado profundos cambios en los últimos años, el establecimiento está experimentando profundas redefiniciones desde el nuevo formato institucional, de Agrotécnica a campus del Instituto Federal, que exige el formato de una nueva estructura organizativa, como también las nuevas orientaciones y directrices pedagógicas de los cursos ofrecidos.

Sin embargo, definir cuál tendencia pedagógica prevalece y orienta la educación agrícola en el campus⁴⁵, no nos parece una tarea fácil, puesto que actualmente se experimenta al mismo tiempo, una serie de tendencias en su práctica pedagógica efectiva. Evidenciamos en la práctica docente, en las entrevistas con los servidores del *campus* y con los estudiantes, así como mediante la observación participante, un ejercicio orientado en una dirección pedagógica que transita entre a práctica de la pedagogía renovada a tecnicista, a pesar de los documentos que estructuran el Instituto Federal - Campus Vitória, como la Ley n° 1.892/08, o el Proyecto Político Pedagógico Institucional y el Proyecto Pedagógico del Curso Técnico en Agropecuaria Integrado a la enseñanza media apuntaren el encino volitado a corriente da pedagogía dialéctica. Esta constatación nos hace interpretar que no hay sincronía con la supuesta oficialización de tal concepción con la práctica efectiva docente en el ejercicio del plan de estudios, es decir, contradicciones de naturaleza práctica frente a lo que los documentos postulan. Es probable que el equipo de dirección y profesionales de las áreas específicas del campus no estén preparados para hacer frente a la misión académica adoptada por el establecimiento después de la institucionalización. A pesar de los concursos públicos para la contratación de más profesionales, faltan discusiones en profundidad sobre la misión, visión institucional y las acciones que contemplen la formación pedagógica en su efectiva praxis dialéctica. Creemos que tal teoría educativa no es totalmente conocida y comprendida por estos profesionales, una vez observada la ausencia de discusiones metodológicas que sustenten tal pedagogía. Es importante resaltar la necesidad de los docentes saber lo que están promoviendo en su práctica educativa, bajo la óptica socio-histórica, manifestando la forma en que realizan el ejercicio de su labor, y sobre todo, calculando el efecto de esa práctica: si hacia la reproducción de las mismas relaciones sociales de dominación-subordinación o de una práctica

⁴⁵ La análisis de la pedagogía se limitará a do IFPE – campus Vitória de Santo Antão.

educativa crítica y liberadora. Para ello es necesario percibirse como agente productor de la realidad social y no como objeto pasivo. La comprensión de una realidad es tal como está porque nuestra acción así lo reproduce y es en la profundidad de este análisis que la lectura socio-histórica nos alerta. Sin embargo, efectúa medios adecuados, no necesariamente significa la garantía de alcanzarlos, pues la realidad histórica y personal pueden ser grandemente condicionados, pero no determinantes. Así, conocer los factores condicionantes puede impedir una práctica pedagógica superada, siendo necesario primero conocer los efectos subjetivantes de esa práctica, para sólo a partir de ahí, modificarlas. Frente a lo observado, señalamos que la pedagogía dialéctica, si fuera realmente efectuada, sería la más favorable para el escenario de la educación agrícola, porque a través de ella, se efectuaría una conjunción del trabajo intelectual y manual, teniendo como premisa la formación de un sujeto autónomo, participativo y protagonista de una educación emancipadora. En este sentido, existe la preocupación de que estos institutos adopten como su objetivo la transmisión de un conocimiento sistematizado, entendiéndose como un espacio escolar insustituible y indiscutible en un rol esencial en la sociedad. Esta característica es mencionada por Saviani (2000) cuando explica la metodología dialéctica: "La escuela tiene la función de permitir el acceso de las nuevas generaciones al mundo del conocimiento, la sistematización metódica y científica. Ella necesita organizar los procesos, descubrir formas adecuadas a este fin" (p.89).

La Ley n°11.892/08, que establece la creación de institutos federales, recomienda su compromiso pedagógico y los elementos orientadores que estas "nuevas instituciones de educación superior" tendrán en la formación de estos profesionales:

- Oferta de educación profesional y tecnológica a todos los niveles y modalidades, formando y cualificando a los ciudadanos para la actuación profesional en diversos sectores de la economía, especialmente en relación con el desarrollo socioeconómico local, regional y nacional;
- Desarrollo de educación profesional y tecnológica como proceso de educación intercultural y de investigación de la producción y la recreación de soluciones técnicas y tecnológicas a las demandas sociales y peculiaridades regionales;
- La promoción de la integración y la verticalización de la educación básica a la formación profesional y la educación superior;
- Compromiso con la oferta formativa en beneficio de la consolidación y el fortalecimiento de los acuerdos productivos, sociales y culturales locales, identificados sobre la base del mapeo de las posibilidades de desarrollo socioeconómico y cultural en el ámbito de sus actividades;
- Desarrollar acciones de extensión y difusión para la cooperación científica y tecnológica;

- Realización y promoción de la investigación aplicada, de la producción de conocimientos sobre el desarrollo cultural, la economía de la solidaridad, del cooperativismo y de desarrollo científico y tecnológico;
- La estimulación de la producción, el desarrollo y la transferencia de tecnologías sociales, con especial atención a las tecnologías asistencialistas y aquellas que apuntan a la creación de estrategias para la preservación del medio ambiente;
- La integración con las comunidades locales mediante la participación en grupos, comités y consejos municipales y regionales; (Brasil, 2008, p.4).

En el Proyecto Político Pedagógico Institucional (2014/2018) también está presente este saber sistematizado cuando señala que:

Entendiendo, en este proceso, que el conocimiento socializado, en el marco de las instituciones de educación superior, juega un papel vital en la formación de la ciudadanía, a través de una intervención educativa multidimensional, que va más allá de los límites del mundo del trabajo. La formación ciudadana así percibida, contribuye para que el sujeto construya su propia trayectoria de vida, en una perspectiva crítica, autónoma y creativa, adquirida a través del conocimiento sistematizado (p.192).

Además, este documento establece los principios pedagógicos que dentro de una perspectiva dialéctica hacen despertar la conciencia crítica del educando en “su” contexto social, impulsándolo a cuestionar la realidad en la que se inserta.

Los principios pedagógicos son la estructuración de los ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje que permiten la materialización del desempeño del futuro profesional, capaz de vincular la educación a la práctica social y al mundo del trabajo, relacionar la teoría y la práctica, y estar preparado para el ejercicio de la ciudadanía, explicar adecuadamente los procesos científicos y tecnológicos de los procesos productivos, presentar autonomía intelectual y pensamiento crítico y ser flexible frente a las nuevas condiciones de la ocupación en el mundo del trabajo (PPPI, 2014/2018, p. 116, disponible en <http://portal.ifpe.edu.br/arquivos/PPPI.pdf>).

Más adelante, el mismo documento presenta como ejes guías de la interdisciplinariedad, la contextualización y el carácter indisoluble entre docencia, investigación y extensión que, en este proceso de aprendizaje están, en última instancia, relacionados con los elementos técnicos, pluralistas y críticos que pueden culminar en un contexto social y político de producción del conocimiento de calidad. En cuanto al Proyecto pedagógico del Curso de Técnico en Agropecuaria integrado a la enseñanza media, apunta a promover la formación de profesionales capaces de actuar como agentes de cambio en el sector productivo agrícola e zootécnico, orientando a que el currículo contemple no sólo la formación en términos de conocimiento académico en sí mismo, sino que también sea pautado en la

perspectiva de la formación del estudiante como sujeto social, comprendiendo críticamente el mundo y el lugar donde él está viviendo como realidades inseparables.

Asimismo, recomienda que la praxis pedagógica está fundada en el diálogo, metodológicamente orientado a enfoques teóricos y prácticos encaminados a la promoción de un aprendizaje significativo, conduciendo a un conocimiento que va más allá de la contextualización, la interdisciplinariedad para enfrentar los diversos desafíos en el mundo del trabajo utilizando como elementos la creatividad y la flexibilidad. La preparación del proyecto, todavía tiene su estructuración guiada por el documento base⁴⁶, que reúne ideas y principios sobre la educación integrada para los institutos federales:

Como formación humana, lo que se pretende es garantizar al adolescente, a los jóvenes y adultos el derecho a una formación completa para la lectura del mundo y para que actúen como ciudadanos pertenecientes a un país, integrados dignamente a su sociedad política (Brasil, 2007, p. 41).

En este sentido entendemos que los documentos citados contemplan una praxis educativa que permite a la escuela crear un nuevo espacio de formación integral del alumno, a través del cual se puede entender su contexto histórico y permitiendo la búsqueda de cambios en su vida y en la sociedad.

En lo que se refiere a psicología, por lo tanto, buscamos identificar la tendencia predominante en este tipo de instituciones como práctica efectiva de los profesionales en los *campi* agrícola de todo el país. Inicialmente, creímos que sería difícil determinar y/o clasificar esta tendencia. Pero el cuestionario nos permitió identificar, a través de prácticas profesionales, el predominio de las acciones dirigidas hacia la psicología tradicional, conforme a la clasificación de Martínez (2009, 2010). No pretendemos juzgar acerca de lo correcto o incorrecto de las prácticas de los psicólogos en las escuelas agrícolas, ya que tal acción sería injusta. Sólo queremos problematizar estas prácticas para que, junto con las prácticas "emergentes", podamos ampliar las acciones que atiendan a las nuevas configuraciones contemporáneas, que se muestran cada vez más amplias y complejas. Martínez (2010) indica que las acciones institucionales de los profesionales en psicología no fragmentan, por el contrario, confirma que las denominadas acciones emergentes coexisten y se articulan con las

⁴⁶ Recuperado en 27 de marzo de 2016 en http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf.

funciones tradicionales, destacándose positivamente, ya que implementan transformaciones que se muestran cualitativas y significativas para el trabajo educativo realizado en el ambiente escolar. Se busca con esto sugerir que la inserción del psicólogo en los establecimientos educativos se oriente para una actuación crítica, instituyendo nuevas actuaciones, delimitando su papel y reevaluando su campo de acción en un espacio dialéctico a fin de atender a un nuevo paradigma que se instaura. Los desafíos promovidos en la efectividad de una educación inclusiva ante las demandas surgidas en el escenario escolar, según Martínez (2005), está en la elección del psicólogo escolar desempeñar su función a partir de un compromiso con los menos favorecidos, implicado en el profundo anhelo de trabajar el escenario educativo excluyente y discriminatorio en favor del acceso e inclusión de los sujetos de derecho. En esta perspectiva, la competencia técnica ocupa un lugar secundario en relación a tal elección, visto, según la autora, está asociado a su acervo de valores, ideal de mundo, deseos y misión social. Preocuparse por la realidad social y incluir a la escuela como espacio de constitución del sujeto, posibilita el ejercicio de prácticas preventivas, donde la calidad gana relevancia y las relaciones instituidas en ese espacio se transforman más allá del alumno, o sea, para los demás sujetos incluidos en el establecimiento, afectando sobre las relaciones establecidas y definiendo la dinámica institucional.

Bock (2004a), magistralmente, nos presenta provocaciones en el sentido de actuación profesional del psicólogo y sus intervenciones:

Nuestras intervenciones profesionales son, por lo tanto, direccionamientos. ¿Qué mundo queremos estimular? ¿Qué sociedad? ¿Qué subjetividad? ¿Qué hombre? Al mismo tiempo que esta tarea, de definir el proyecto de nuestra intervención, se coloca como obligatoria, ocurre otra ganancia. Pasamos a vernos, como profesionales, que a través de nuestras intervenciones actuamos en el mundo; cambiamos el mundo; nos objetivamos en el mundo. Nos vemos, entonces, como sujetos que transforman el mundo a partir de su práctica profesional. Esto pasa a exigir que hagamos de nuestro proyecto profesional, un proyecto político, de construcción del ámbito colectivo (p.10).

Además, Martínez (2010) recomienda una psicología emergente con prácticas contextualizadas, porque, según afirma:

A medida que se reconoce que los individuos se constituyen y, al mismo tiempo, son constituyentes de los contextos sociales en los que se insertan, los aspectos organizacionales de la escuela como institución, especialmente su subjetividad social, adquieren particular

importancia. Estos son aspectos importantes para entender los procesos relacionales que se producen en la escuela y que participan de las formas en las que los profesionales y los estudiantes sienten, piensan y actúan en este espacio (p.47).

Maluf (2003) señala que la Psicología Escolar brasileña está ingresando una nueva fase, "en la que se multiplican acciones afirmativas, que dan respuestas a vigorosas y pertinentes críticas formuladas, sobre todo en la década de 1980" (137). Por lo tanto, es en la permanente reflexión sobre las funciones del psicólogo escolar, así como en la concientización de sus responsabilidades laborales, que hace posible la promoción de intervenciones institucionales y relacionales en el cotidiano escolar, lanzando sobre todo estrategias de actuaciones saludables. Las transformaciones en el campo educativo también requieren un mayor interés político de los gestores públicos en la elaboración de políticas públicas. En la mayoría de los campesinos agrícolas, el cuadro de psicólogos es exiguo, variando de 1 a, lo máximo, 3 profesionales por establecimiento para una cantidad elevadísima de alumnos, lo que inevitablemente compromete su trabajo. En este sentido, asegurar políticas que prevean más psicólogos insertados en esos establecimientos, dada la importancia de su papel, disponibilidad de fondos financieros para el desarrollo de proyectos destinados al área de la psicología educacional, así como una mayor divulgación del trabajo de esos profesionales junto a la sociedad, son esencial. Sólo con acciones de esa naturaleza podemos construir una Psicología Escolar comprometida, crítica y transformadora.

Cuando sumergimos en el papel de la Psicología en el internado, es revelador que el psicólogo comprenda la dimensión psicosocial del funcionamiento de esos establecimientos, identificando los fenómenos específicos que se producen en esos espacios. Benelli (2014), cuando analiza la lógica de la internación, señala:

El grupo de internados es una realidad institucional organizada desde el exterior por una administración burocrática que establece las coordenadas generales de la vida en el establecimiento. [...]. El propio grupo de internados está sujeto a toda una serie de fenómenos específicos [...]. En el proceso de interacción entre los miembros de ese grupo se producen clanes, facciones antagónicas, chittas, parejas, luchas de poder, un grupo monoso, grande o pequeño, que vive en régimen de internado, enclaustrado, tiende a experimentar una dinámica de grupo propia: chivos expiatorios, delatores, vigilantes, hostilidades, agresividad, etc [...] (p.238).

En nuestros instrumentos de recolección, percibimos la presencia de esos fenómenos, implicados en las palabras de los alumnos y servidores, revelando la

presencia de valencias positivas, pero también el predominio de aporías en ese universo de internación. La oferta del régimen de internado está directamente asociada al ejercicio de las políticas públicas, y la participación de la Psicología en ese campo es de primordial tarea, ya que la subjetividad se hace presente en esos fenómenos de la realidad, yendo más allá de los individuos y de sus experiencias privadas, implicada sobre todo en la experiencia dentro de un espacio colectivo. Y es en la comprensión del contenido histórico presente que conseguiremos sumergirse en la funcionalidad y constitución de la dimensión subjetiva de esos fenómenos sociales. Asistimos que la educación contemporánea, especialmente la agrícola, pasa por una serie de reformulaciones y estos movimientos influyen y son influenciados dialécticamente en un sesgo socio-histórico. Contextualizar esta concepción en un establecimiento educativo de formación profesional con régimen de internado, problematizándolo, permite a la psicología identificar sus contradicciones, revelar el marco simbólico establecido y, posiblemente, proponer sugerencias para acciones colectivas que promuevan cambios cualitativos en el desarrollo de un ser humano autónomo y pleno.

Por fin, sugerimos ampliar las discusiones con todos los actores institucionales que participan en el escenario agrícola para lo que estos "encuentros" sean generadores de documentos que orienten y promuevan articulaciones estructurales en sus múltiples prácticas, ya sea de gestión administrativa o de enseñanza. En esta perspectiva, la necesidad de echar un vistazo a estos establecimientos de naturaleza agrícola es esencial, ya que es inminente la necesidad de adaptarlos al actual momento histórico y de proveerlos de elementos que respondan a los retos sociales actuales. Promover en esos espacios de tensión constante, la instauración de una educación autogestiva que nos remite a la democratización, posibilitará la aproximación y el fortalecimiento de los vínculos colaborativos entre educandos y educadores, sobre todo. Al parafrasear a Joly (2007) afirmamos la Psicología Escolar que queremos: actuante y comprometida con el actual momento socio-histórico y cultural brasileño.

5.3 - Internado y Adolescencia: implicaciones de esa experiencia en el escenario de la educación agrícola

El internado fue establecido en los "Colegios agrícolas" de la Red Federal de Educación conjuntamente con las primeras instituciones creadas para actuar en la formación de profesionales en el área agrícola, pero específicamente en la agricultura. Conceição (2010, pág. 81) señala que "el internado fue el régimen dominante en los establecimientos federales de educación profesional agrícola durante el período de 1934 a 1967. El Ministerio de Agricultura, al cual estaban subordinados estos establecimientos, adoptó como una política de asistencia integral de los estudiantes. Incluso con la transferencia de la educación agrícola hacia otros ministerios y con las nuevas regulaciones, las escuelas han seguido ofreciendo el régimen de internado, incluso con la ampliación de las vacantes, pero "bajo una nueva política en la que se procura combinar el internado "residencia" con un modelo de educación llamado 'granja-escuela'" (Conceição, 2010, pág. 82).

La educación en los internados es una alternativa libre y sin impedimento legal, explotada por el poder público y abierta a la iniciativa privada. Este modelo predomina en la mayoría de las escuelas de la red federal de formación profesional agrícola en todo el país. Percibimos en los recortes de las declaraciones de los encuestados la necesidad de la continuidad de la existencia de los internados en todo el país, ya que este instrumento permite que estos jóvenes alcancen una educación mejor y tengan una formación técnica que posibilite el mejor acceso al mundo del trabajo. Dentro de esta perspectiva, la existencia de los internados para acoger a los jóvenes que buscan una formación agrícola es esencial. Sin embargo, otras cuestiones deben debatirse en profundidad ya que es responsabilidad de la escuela la formación del desarrollo integral. Frente a esto, Vygotsky considera:

La educación puede definirse como la influencia y la intervención planificadas, apropiadas para el objetivo, premeditadas, conscientes, en los procesos naturales del crecimiento del organismo. Por eso, sólo tendrá carácter educativo el establecimiento de nuevas reacciones que, en cierta medida, intervengan en los procesos de crecimiento y los orienten. No todos los nuevos vínculos que se forman [...] serán actos educativos (2003, p. 83).

Ya al considerar que esos mismos sujetos, que son históricos, están insertados en un internado, se hace aún más necesario considerar las implicancias fruto de esta experiencia para tratar de comprender y reflexionar en profundidad en el impacto causado en los sujetos que residen en ese espacio, porque la intervención y la mediación de los profesionales de la educación en este proceso de desarrollo son indispensables en su constitución. Localizar como este tipo de funcionalidad en la

rutina institucional del internado es traer a la luz lo que está sumergido del iceberg, es decir, fenómenos específicos que transitan por este espacio, revelando la vida cotidiana y entendiendo cómo afecta a los sujetos que están expuestos en él.

Sin duda, cuando se compara con la prisión o manicomio, el internado agrícola se presenta como una institución mucho más provechosa y agente de realidades socialmente más reconocidas y valorizadas. Las observaciones de campo, las entrevistas y los cuestionarios nos permitieron comprender la dinámica contemporánea de esos espacios, trayendo también otros aspectos, tales como el acceso a una educación cualitativa y profesionalizante, promotora de la profundización de los sueños juveniles; la oferta de vivienda, alimentación y ocio más abundantes, muchas veces, que en sus residencias oficiales incluso con las probables fallas de esa prestación de servicio público; alianzas afectivas de amistad que atenúan la trayectoria institucional de interno; relaciones amorosas con toda su frescura de delicias y sufrimientos; la autogeneración de vida personal y académica, pues aun con todas las reglas instituidas, hay la burla para hacer más tolerable la larga moratoria social que pesa en ese tiempo de internación.

Sin desprestigiar las valencias saludables de ese régimen, nos permitimos una lectura habitual y sociológica, fundamentada en dos perspectivas: la primera "centrada en el sujeto individual", encerrado en sí mismo y solitario, volcado a la creencia limitante de que él puede todo, basta querer, aunque haya fallas y problemas en la oferta institucional, debiendo éste aprovechar los aspectos positivos que el establecimiento promueve, haciéndose protagonista de su proceso formativo; Y la otra, en la que predomina la perspicacia centrada en el establecimiento insituacional, donde el sujeto sería resultado condicionado de los determinantes ambientales y casi no sobraría espacio para su autonomía o capacidad de elección, aquí el sujeto nada podría. En el caso de que se trate de una lectura socio-histórica, el alumno interno difícilmente lograría hacer frente a esas dinámicas funcionales y determinaciones institucionales, pues lo comprendemos como ser constitutivo, es decir, producto y productor del ambiente socio-histórico al que se inserta. Como trabajar con el concepto de una adolescencia "también socio-histórica", no nos preocupa cuestionar "lo que es adolescencia", sino responder "cómo se construye". En esa perceptiva, tenemos al público que ingresa en el régimen de internado en los campi agrícolas. Hay un predominio masivo de adolescentes que, buscando enseñanza y cualificación profesional, se ven necesitados a ingresar en ese régimen, pasando generosa parte

de sus vidas compartiendo ese cotidiano institucional impregnado de valencias positivas y negativas. Para los propagadores de la Psicología Socio-Histórica, las etapas de desarrollo de la adolescencia adoptan una secuencia temporal, pero no son inmutables, pues dependen de las disposiciones concretas en que ocurre el desarrollo. El proceso de desarrollo psíquico y las características de cada etapa de desarrollo del adolescente están fuertemente influenciadas por las condiciones socio-históricas en que están expuestos, quienes en nuestra investigación es el mismo período de ingreso en el internado o sea, vicisitudes actuando concomitantemente con el desarrollo sustancial de ese mismo adolescente. Por lo tanto, cuestionar la extensa naturaleza y la influencia del internado en la vida de los sujetos que de él participan es atribuir a la lectura socio-histórica su lugar en la investigación, respondiendo a las preocupaciones naturales de los que trabajan en estos espacios.

La comprensión de cómo estos factores psicosociales que actúan sobre los internos y cómo sus rutinas de control causan efecto en su formación debe ser un compromiso social y relevante en sí mismo. La dinámica psicosocial sobre un conjunto de los actores sociales institucionales promueve la vigilancia y el control mutuo, ocasionando relaciones de poder, a veces, antagónicas. El panoptismo se muestra presente, es decir, hay una permanente mirada, un control de la información, de los cuerpos, de la administración del tiempo, de la libertad, de la alimentación, del sexo, de la autonomía, en fin, de todo el contexto que involucra al régimen del internado. Sobre esto, entendemos que las intenciones y posibilidades educativas a que se propone el establecimiento de formación se ponen en jaque, cuando no inviabilizadas. Es decir, en ese universo, no hay responsabilidad individual, ni decisiones tomadas aisladamente. Aquí, la dinámica instituida produce un universo social y colectivo, donde también las demandas sociales y pedagógicas se colectivizan. Pensar el internado como "institución total" - de acuerdo con Goffman - ya que se trata en parte de una residencia y en parte de una institución que se rige por una funcionalidad ordenada y específica, normas y control de sí mismos, y donde los estudiantes permanecen tanto tiempo bajo el control y la disciplina normalizadora, es tener en cuenta las muchas implicaciones para el desarrollo del sujeto internado, siendo ingenuo negar estos aspectos. En este espacio todo se vive intensamente, siguiendo una rutina institucional establecida previamente para que el orden sea mantenido. Horarios de todo tipo son establecidos, ya sea para las comidas, las llamadas, las reuniones de estudiantes o de silencio en los cuartos, además de tener

que cumplir con la limpieza, permisos para salir del *campus*, la presión para tener un buen rendimiento académico, el comportamiento disciplinado, en fin, reglas puestas para que el establecimiento tenga al estudiante bajo su custodia y vigilancia, lo cual no siempre el *campus* consigue, dados los procesos disciplinarios observados que pueden resultar en advertencias, suspensiones, multas y posibles desvinculaciones de este régimen la obediencia (a través del tiempo) será parte de su proceso de formación, así como aspectos como la presencia, el comportamiento y la puntualidad, la utilización del tiempo libre con responsabilidad y la dedicación a los estudios. Su postura en clase, en el internado y en las actividades extracurriculares, serán indicadores de su condición de un buen estudiante y, como resultado, de un buen interno. En este sentido, residir en un establecimiento con internado significa que estos sujetos están sometidos a las normas durante todo el período de permanencia en el *campus*, teniendo sus actividades en el mismo lugar bajo una única autoridad, siempre acompañados por sus pares, tratados de la misma manera y obligados a hacer las mismas cosas, porque todas las actividades están sujetas a reglas formales explícitas; y, finalmente, todo ese ejercicio de actividades obligatorias está destinado a atender a la institución (Goffman, 1987).

En las instituciones totales, entre las que se incluye el internado, la participación de los internos en las actividades, o en muchas de ellas, no es voluntaria y la autoridad alcanza a este grupo, incluso cuando debería prevalecer la opción individual. Goffman señala que hay invasión de la estructura particular del sujeto, que está obligado a menudo a vivir con quien no desea sin tener el derecho a elegir a sus compañeros, a mantener bajo control absoluto los objetos personales y sin poder ejercer el derecho a comer lo quiere y cuando desee. La falta de privacidad se manifiesta porque en el internado no puede elegir estar solo, sin de alguna manera ser visto, escuchado o vigilado. Obligado a "exponerse" en situaciones que requieren privacidad (como el baño, por ejemplo) a sus compañeros y, directamente, negado de una vida reservada, se le produce una "ansiedad crónica acerca de la desobediencia a las reglas y sus consecuencias [...]" (Goffman, 1987, p. 45).

El poder disciplinario, señalado por Foucault, es un método difuso presente en las formas de dominación, sean útiles o no, en las sociedades occidentales desde el siglo XVIII, ejercido en todos los ámbitos, incluyendo la escuela. Por constituir un espacio donde se ejerce el poder no sólo como una fuerza negativa, sino también productiva, conforme afirma Foucault, conduciendo a la formación de un cierto tipo de

individuo, el establecimiento se ve obligado, por la cantidad de sujetos que ahí se encuentran, a estandarizar y normalizar. La sanción surge, justamente, frente a aquellos que no aceptan las normas. Otros aspectos constitutivos son generadores de un ambiente inservible y impersonal identificado en los aspectos de rutina, masificación y disciplina, que ocasiona daño "al individuo de muchas maneras, especialmente en el proceso de formación de identidad y en el desarrollo de las relaciones sociales y afectivas" (Antonelli, 1997).

[...] No se puede tener relaciones sexuales, no puede decidir por sí mismo, ni en las pequeñas cosas de la vida cotidiana, tienen que aprender a pedir permiso a las autoridades superiores para poder salir del establecimiento, dar explicaciones de a dónde va, cómo va, por qué y con quién. Benelli (2007, p. 252).

Estas prácticas no son accidentales, ni accesorias, sino que son parte del microcosmos institucional, típico de un internado. Como reacción a las dinámicas psico-sociales totalitarias y disciplinarias que se establecen automáticamente en el internado, el saqueo de los bienes públicos, los desperdicios, el robo, etc., pueden ser entendidos como una reacción a varias frustraciones y presiones de la experiencia interna en el establecimiento. No hemos encontrado en nuestros espacios de observación participante espacios formales para reuniones con los internos para que los mismos planteen sus demandas, incluso en la forma de quejas, reclamos, necesidades, etc. Sin embargo, pueden recurrir a los equipos directivos de forma individual o en grupos para expresar sus opiniones sin signos de rebeldía, revuelta o desprecio, porque no serían bien vistos por el equipo si promovieran disturbios o tumultos.

Frente a las consideraciones realizadas, observamos que el régimen de internado agrícola tal como está configurado hoy, habita un microcosmos que produce una serie de fenómenos iatrogénicas que no son "disfuncionales", sino derivados de su propio proceso de producción institucional (Goffman, 1987; Foucault, 1984, 2003; Benelli, 2006), es decir, se encuentra en un marco de tecnología disciplinar en la que el sujeto es vigilado, observado, supervisado y clasificado (Benelli, 2007), además de estar sujeto al castigo y el control (del tiempo, de la libertad, de la autonomía). No se puede negar que las estructuras contemporáneas del internado agrícola aún tienen en muchas de las características descritas en la literatura de Goffman y de Foucault. Por lo tanto, reflexionar acerca de estos dispositivos que regulan y que inciden en la

subjetividad de los sujetos insertados en estos establecimientos, con el fin de hacerlos más dóciles y disciplinados, desencadenan reacciones adversas en el sujeto, como la apatía, la negación del yo y revueltas, inviabilizando cualquier intención de una práctica educativa emancipadora.

Esas constataciones, incluso bajo una óptica limitada, señalan la imperativa necesidad de más investigaciones e investigaciones sobre el régimen de internación que esas escuelas promueven, incluso medir el grado de afectación desarrollo biopsicososocial del suero, adoptando acompañamiento longitudinal de esos sujetos, mapeando su condición de antes y después de su ingreso en el régimen de internado. La idea es deshacerse del concepto romantizado y superficial sobre el internado, ignorando los elementos negativos que circundan el ambiente de internación. Las concepciones idealizadas legitiman y atestiguan las presentes prácticas vigentes en el ámbito administrativo, pedagógico, educativo y psicológico de esos establecimientos, sin sufrir ningún cuestionamiento o proposiciones de cambios. Y, más que eso, es posible que al confrontar los objetivos de estas escuelas con el cotidiano de sus residencias, podamos cuestionar la propia existencia de las mismas y / o de las residencias "Espit (2012, p.12). ¿Y porque no?

5.4 - Paradojas de las contradicciones dialécticas: en busca de la superación y la producción de nuevos significados

Alimentando la esperanza de que sean trabajadas las políticas institucionales en tiempo hábil para poder estructurarlas y que puedan ser consideradas las peculiaridades de los internados de los *campi* agrícolas, cultivamos un optimismo utópico, a pesar del pesimismo analítico (Benelli, 2007).

La complejidad implicada en el régimen del internado en un *campus* agrícola trae aporías y paradojas educativas, pero también nos permite, frente a un contexto socio-histórico, reflejar dialécticamente tales contradicciones, dialogando, problematizándolas y, por qué no, haciéndolas posiblemente superables. Con este fin, se requiere decisiones políticas, valor y apertura a lo nuevo, revisando conceptos ya superados, y pensando soluciones para las dificultades, ansiedades y sufrimientos de los actores institucionales que ahí se encuentran. También porque hubo elementos positivos que fueron identificados y ya expuestos en los anteriores capítulos, como:

relaciones de amistad, sociabilidad, independencia, superación de las dificultades, administración del tiempo en la escuela, relaciones sociales, madurez, etc., siendo mencionados como sustanciales para su crecimiento como individuos.

En este sentido, los sujetos inmersos en un ámbito educativo son seres empíricos, históricos y determinados por las condiciones objetivas de existencia. Sin embargo, al operar, estos sujetos interactúan con estas condiciones permanentemente, modificándose y formándose históricamente, al mismo tiempo que van formando, del mismo modo histórico, los objetos de sus relaciones. Antonelli (1997) señala que "la idea que predomina es que la institución (internado) no puede ser un contexto de desarrollo satisfactorio para el individuo"(p. 149), pero en según afirma las consecuencias de una experiencia de esta magnitud en la vida del sujeto que vive en un internado dependen, en gran parte, de la misión, función social y valores dados en cada establecimiento. En este sentido, la revisión de aspectos que van más allá de lo visible es indispensable para la aplicación de nuevos paradigmas institucionales.

Proponemos algunas de las posibilidades, porque no tenemos soluciones listas para ofrecer – lo cual nunca fue nuestra intención. Lo que buscamos en esta investigación fue problematizar los fenómenos que afectan el régimen del internado agrícola en la actualidad, provocar nuevas investigaciones científicas y buscar trazar algunas estrategias de acciones que nos parecen pertinentes.

- a) Reevaluar los procesos de selección para la admisión al curso y al internado de los establecimientos agrícolas. Puntos importantes fueron detectados, tendientes a la necesidad de remodelar los aspectos selectivos para que realmente puedan contemplar a los sujetos de la zona rural, destinando los alojamientos para ese público específicamente (ya que están diseñados para este propósito);
- b) Cuestionar la formación humana-afectiva e valorizar un abordaje más preventivo e social en lo ambiente del internado. Reestructurar el espacio del internado haciéndolo más democrático, dialogante e participativo en el establecimiento, implementando una gerencia con los propios actores, una especie de cooperativa didáctica, respetando la diversidad, la inclusión y la generación de un sentido de pertenencia. Para tal, proponemos: 1) Promover la oferta de programas de formación continua para los sectores ligados a la

atención de los estudiantes internos. La calificación y la proporcionalidad de un cuerpo de profesionales son aún incipientes y su revisión se hace imprescindible para que conozcan las características y necesidades de los estudiantes internos, llevando adelante un proyecto con medidas basadas en criterios humano-afectivos con el fin de promover un clima de confianza y responsabilidad; 2) Elegir un servidor con habilidad técnica para ser preceptor de uno o dos alojamientos en el máximo, ofreciendo en esos espacios ruedas de diálogos e intersecciones culturales, pudiendo conducir, dirigir y redirigir democráticamente esos ambientes con los internos; 3) revisar los detalles de control del establecimiento, que muchas veces se muestran inocuos, pudiendo ser resinificados en proyectos educativos destinados a despertar de la conciencia y la elección ; 4) Mejorar la estructura física de los alojamientos, construyendo habitaciones triples con baño, ventilación adecuada, muebles cómodos y cabinas de estudios, preservando la intimidad, privacidad y el silencio en esos espacios; 5) Proporcionar encuentros democráticos de los internos con la gestión y miembros de la reitora donde puedan lanzar propuestas de mejoras y ajustes en el ambiente, atendiendo la forma autogestiva de gestionar esos espacios;

- c) Proporcionar ruedas de diálogo periódicamente con la comunidad académica para discutir asuntos que políticas públicas, educación, inclusión, entre otros pertinentes y también demandados por la propia comunidad. De este modo, se pueden cuestionar concepciones y preconcepciones ya sedimentadas que circuncidan en sus vínculos cotidianos, dificultando muchas veces la apropiación de un nuevo concepto propuesto. En sociedades capitalistas como la nuestra, es naturalizante el no entendimiento del sujeto como agente en el proceso educativo. A veces, los sujetos adoptan cierta pasividad y sentimiento de menos, como si todo lo que fuera ofrecido por el Gobierno Federal fuese motivo de gratitud. En este sentido, el entendimiento dialéctico nos posibilita pensar que "hacen" no porque son buenos, generosos, sino para "remendar" un problema anacrónico de política pública, del capitalismo;
- d) Promover encuentros regionales y nacionales que problematicen la educación agrícola de los Institutos Federales, repensando el modelo predominante de funcionamiento, estrategias de búsqueda y directrices de consenso que consideren los cambios en la sociedad, las necesidades sociales y culturales

da comunidad agrícola brasileira. Al analizar las propuestas educativas del gobierno actual, es evidente que se han producido importantes avances y mejoras con respecto a las políticas públicas de educación. Sin embargo, hay mucho por hacer para superar los ideales de dominación histórica. La propuesta de la política pública sobre la ampliación de la red de educación profesional y tecnológica se muestra como una estrategia de desarrollo territorial con fuerte atractivo para la inclusión social, y esto todavía tiene que ser cuestionado y discutido ampliamente, no sólo para que reviste sólo un carácter asistencial. La efectiva redemocratización social en el sector de la educación agrícola necesita ser guiada en una relación dialéctica constante, es decir, que una "educación para la libertación constituye un acto de saber, un acto de conocer y un método de transformación de la realidad que se busca conocer" (Gadotti 1996, p.721). -Comprender la lectura de la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales presentes en el campo de las políticas públicas -y la psicología puede auxiliar esa comprensión- posibilita que esa misma política considere el público al que se destina su efectivo ejercicio, así como dirija el campo social en que se proponen introducir estas transformaciones. También entendemos que la participación activa de todos los interesados en estas conversaciones haría los resultados más eficaces, porque estarían comprometidos con este tipo de propuestas, posibilitando una acción participativa y promoviendo la salud emocional.

- e) Ofertar políticas permanentes orientadas a la formación de profesores vinculados a a educación profesional, especialmente a la educación agrícola. Concretizando la propuesta de verticalización de la enseñanza, el profesor de la red federal tiene como prerrogativa satisfacer diversas modalidades de enseñanza la enseñanza media profesional y subsiguiente, debiendo también enseñar de forma articulada con la educación de jóvenes y adultos y en los cursos de graduación. Esta versatilidad presenta lagunas ya que no todos los docentes están habilitados en una "licenciatura", presentando debilidades metodológicas.

Ante los desafíos de esta naturaleza, los Institutos Federales no pueden consolidarse sólo como una política orientada a la enseñanza técnica, sino como un espejo capaz de producir una masa crítica que lleve a nuevos patrones de educación,

trabajo y de sociedad que posibilite la emancipación política y del sujeto. No debemos perder de vista las concepciones de qué mundo y qué sociedad que queremos construir. El espacio escolar es un lugar fértil para agudizar sus contradicciones, conflictos, soluciones, señalar diversos caminos, en fin, preguntar y sugerir, de modo apriorístico, una comprensión de la realidad brasileña en un sesgo emancipatorio. Acciones transformadoras pueden surgir del propio espacio escolar, rompiendo las cadenas de la opresión, dinamizando vidas, formando sujetos críticos, politizados, históricos, dialécticos y sobre todo, transformadores, contribuyendo a la superación histórica de los problemas encontrados en la Educación Profesional Agrícola del país.



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aberastury, A. & Knobel, M. (1981). *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. (Suzana Maia Garagoray Ballve, Trad.). Porto Alegre: Artmed (Obra original publicada em 1970).

Aguiar, W. M. J., Bock, A. M. B., & Ozella, S. (2001). A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. Em M. B. Bock, M. da G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia Sócio-Histórica-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*, pp. 163-178. São Paulo: Cortez.

Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2008, jan-abril). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Investigación*, 38(133), pp. 97-125.

Alves, C. P. & Silva, A. C. (2006). *Psicologia escolar e psicologia social: articulações que encontram o sujeito histórico no contexto escolar*. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 23, pp.189-200.

Antoneli, R.M. (1997). *O Educandário e o Sítio Pau d'Alho: as instituições enquanto contextos de desenvolvimento para crianças e adolescentes*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP.

Antunes, Celso. (2001). Os focos da indisciplina escolar. *Jornal Mundo Jovem*. Porto Alegre, RS: Agosto.

Apple, M. W. (2000). *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez.

Aquino, Julio Groppa (2003). *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna

Aquino, Julio Groppa (1998/jul-dez). A indisciplina na escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n.2, pp.1-11. Recuperado de em 26 de março de 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011.

Araujo, Paulo Octavio de Lima e Costa (2009). *Metodologia para adequação das escolas agrotécnicas à legislação ambiental*. Tese. Universidade Federal de Lavras, 162p.

Ariès, Philippe (2006). *História social da criança e da família* (Dora Flaksman, Trad.), 2ºed. Rio de Janeiro: LTC. (Originalmente publicada em 1973).

Azevedo, Janete. (2004) *A educação como política pública*. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados.

Azevedo, Luiz Alberto de (2011). *De CEFET a IFET. Cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade?* Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Azevedo, Luiz Alberto. Shiroma, E. O. Coan, Marival. (2012). As políticas públicas para educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? *Boletim Técnico do SENAC*, v. 38, pp. 27-40.

Azzi, R. (1997). *História da educação católica no Brasil: contribuição dos irmãos maristas – a expansão da obra de Champagnat no Brasil (1947-1972)*. V.3. São Paulo: SIMAR

Bardin, Laurence (2010). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 (Obra original publicada em 1977).

Baroncelli, Lauane. (2012, jul/dez). Adolescência: Fenômeno singular e de campo. *Revista da Abordagem Gestáltica – XVIII (2)*, pp. 188-196.

Barroso, T. P. B. (2008). *Vida Familiar e Vida Escolar: um estudo de caso sobre a trajetória escolar dos alunos internos do centro federal de educação tecnológica de Januária-MG*. Dissertação de mestrado. Seropédica, UFRRJ, Rio de Janeiro.

Brasil, MEC-COAGRI. (1980). *Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação*. 16 p.

Brasil. (1990). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica MEC/SENETE. *Diretrizes de funcionamento das escolas Agrotécnicas*. Brasília.

Brasil. (1994a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica MEC/SEMTEC. *Educação média e tecnológica: fundamentos, diretrizes e linhas de ação*. Brasília.

Brasil. (1994b). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *O Internato nas Escolas Agrotécnicas Federais*, MEC/SEMTEC, Brasília: SEMTEC.

Brasil. (2003). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas: anais*. Brasília. p. 81. Mimeografado

Brasil. (2007a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Contribuição à Construção de Políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal Vinculada ao MEC/SETEC*. Brasília.

BRASIL (2007b) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico. *Documento Base*. Brasília.

Brasil. (2008). *Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Recuperado em 14 de outubro de 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.

Brasil, (2009-abr). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SETEC *(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* Documento Final Brasília DF.

BRASIL (2010-set). *Decreto nº 7.313, de 22 de setembro de 2010*. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Acesso em: mai. 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7313.htm.

Benelli, S. J. (2002,jul-dez). O Internato Escolar como Instituição Total: Violência e Subjetividade. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.7, n.2, pp. 19-29.

Benelli, S. J. (2003). O Internato Escolar “O Ateneu”: Produção de Subjetividade na Instituição Total, *Psicologia USP* [online], 4(3), pp. 133-170.

Benelli, S.J. (2004, dez). A Instituição Total como Agência de Produção de Subjetividade na Sociedade Disciplinar. *Estudos de Psicologia* (Campinas) [online]. Vol.21 Nr.3, pp.237-252.

Benelli, S. J. (2006). *Pescadores de Homens: Estudo Psicossocial de um seminário católico*. São Paulo: Editora da Unesp.

Benelli, S. J. (2007). *A produção de subjetividade na formação do clero católico*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Benelli, S.J. (2009). O Convento: Matriz original das Instituições Totalitárias e o surgimento da sociedade disciplinar. *Revista de Psicologia da UNESP*. 8(1), pp. 48-64.

Benelli, S. J. (2012). *O internato como instituição total e disciplinar produtora de subjetividade na contemporaneidade*. In: Rosa Cristina Monteiro; Silvia Maria Melo Gonçalves. (Org.). *Internato na formação agrícola*. 1º ed. Seropédica, Rio de Janeiro: EDUR, v. 01, pp. 99-125.

Benelli, S.J. (2015). *A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des)educativas*. 1 ed. São Paulo: UNESP.

Benelli, S.J. (2016). *O atendimento socioassistencial para crianças e adolescentes: perspectivas contemporâneas*. - 1. ed. - São Paulo: Ed. da UNESP Digital.

Becker, Howard S. (2004). *As políticas da apresentação: Goffman e as instituições totais*. In: Gastaldo, Edison. Erving Goffman: desbravador do cotidiano. Porto Alegre: Tomo Editorial, pp. 101-110.

Bock, A. M. (2000/out). 1a Mostra Nacional de Práticas em Psicologia. *Jornal do Psicólogo*, 10.

Bock, A.M. Marchina, M.G. & Furtado, O. (Orgs.). (2001). *Psicologia Sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, pp.129-140.

Bock, A.M. (2004a). A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. *Psicologia para a América Latina* (12), 1(2). Recuperado em 16 set, 2015, de: <http://www.psicolatina.org>.

Bock, A.M. (2004b, abr) A perspectiva sócio-histórica de Leontieva a crítica a naturalização da formação do ser humano: adolescência em questão. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, pp. 26-43.

Bock, A.M.B. (2007, jan/jul). A Adolescência Como Construção Social: Estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee)*, Volume 11, Número 1, pp.63-76.

Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M.; Furtado, O. (Orgs.). (2011). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.

Bock, S D. (2006). *Orientação Profissional - a abordagem sócio-histórica*. 3º ed. São Paulo: Cortez.

Boito Jr. A. (2007/jun). Estado e Burguesia no capitalismo Neoliberal. *Revista de Sociologia Política*, Curitiba, 28, pp. 57- 73.

Bordenave, J. E. D., (1999). Alguns fatores pedagógicos. In: *Capacitação em Desenvolvimento de Recursos Humanos CADRHU* (J. P. Santana & J. L. Castro, org.), pp. 261-268, Natal: Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde/ Editora da UFRN.

Brunet, L. Clima de Trabalho e Eficácia da Escola (1995). In: Nóvoa, A. As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Carvalho, M V C de. (2007/ jan-jun). A construção social, histórica e cultural do psiquismo humano. *Revista Educativa*, Goiânia. V.10, n.1, pp.47-68.

Cassins, A M. (2007). *Manual de Psicologia Escolar-Educacional*. Curitiba: gráfica e editora.

Castel, R. (1998) *As Metamorfoses da Questão Social - uma crônica do salário*. Petrópolis: Ed.Vozes.

Castro, C.D.M. (2003). Os pobres nos cursos técnicos. *Veja*, v. 36, n.30, jun., p.20-30.

Cervo, A L; Bervian, P A. (2002). *Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall.

- Chizotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Conceição, J. T. (2007). *A pedagogia de internar: uma abordagem das práticas culturais do internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão - SE (1934-1967)*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-Sergipe.
- Conceição, J. T. (2010). *História do internato: ensino agrícola federal (1934-1967)*. *Revista de História*. v.2, n.1, pp. 80-99. Recuperado em 10 de março de 2016 de http://www.revistahistoria.ufba.br/2010_1Qa06.pdf.
- Costa, M.C. O. Lopes C.P. A, Souza, R.P, Patel B.N.(2001). *Sexualidade na adolescência desenvolvimento, vivência e propostas de intervenção*. *J Ped*; 77(supl 2), pp. 217-24.
- Cunha, L A. (2000a/dez). Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Investigación*, São Paulo, n. 111, pp. 47-70.
- Cunha, L A. (2000b). *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Cunha, L A. (2000c / mai-ago). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, pp. 89-107.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Duarte, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados.
- Erickson, E (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Espit, A C (2007). *Valores da escola: das proposições dos documentos oficiais às vivências de professores e dos alunos no cotidiano*. Dissertação de mestrado. Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul.
- Espit, A C (2012). Reflexões sobre o cotidiano das residências estudantis de escolas agrotécnicas federais. *UNIJUI IX ANPED. Seminário de investigação em educação da Região Sul*.
- FAO (2011). Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação. *Women's Work*. In: *The State of food and agriculture 2010-2011*. Roma, p.07-22.
- Felipe, M. L. F. M. (2011). *Análise comparativa do desempenho de alunos do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal do Ceará – campus Iguatu*. Dissertação de mestrado Seropédica, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Ferreira, J. L., Neto (2004a). *A formação do Psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta - Pulsional.

Ferreira, J. L., Neto (2004b). Processos de subjetivação e novos arranjos urbanos. *Revista do Departamento de Psicologia, UFF*, 16(1), pp. 111-120.

Ferreira, J.L., Neto (2010). *Uma genealogia da formação do psicólogo brasileiro*. Memorandum, 18, pp. 30-142. Recuperado em 26 de março de 2016 de <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a18/ferreiraneto01.pdf>

Figueiredo, L. C. (1991). *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes.

Figueiredo, L. C. (1992). *A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação*. São Paulo: Educ.

Fonseca, T. M. G. (2005). Epistemologia. In: JACQUES, M. G. C. et al. *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, pp. 36-48.

Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Foucault, M. (1984). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: PUC. (Obra original publicada em 1974).

Foucault, M. (2003). *A História da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva. (Obra original publicada em 1961).

Foucault, M (2009). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes. (Obra original publicada em 1975).

Freitas, M. T. A. (2002). *A abordagem sócio-histórica como orientadora da investigação qualitativa*. Caderno Pesquisa, n.116, pp.21-39.

Frigotto, G.; Ciavatta, M. (Org.). (2006). *A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília, INEP.

Frigotto, G.; Ciavatta, M. (Org.). (2004). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC.

Frigotto, G.; Ciavatta, M. (2003/ abril). Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 24, n. 82, pp. 93-130.

Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire: uma bibliografia*. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez.

Gadotti, M (2001). *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. 12. ed. rev. São Paulo: Cortez, 184 p.

Gama, C A M. (2004). *Reestruturação produtiva e reforma da educação profissional – o Decreto 2.208/1997, trajetórias e posições no CEFET-Campos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói. Recuperado em 21 de outubro de 2010 de <http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=347>.

Gil, A C. (1999). *Métodos e Técnicas de Investigación Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas.

Godinho, E M. (1995). *Educação e disciplina*. Rio de Janeiro: Diadorim Editora Ltda.

Goffman, E. (1987). *Manicômios, prisões e conventos*. (Dante M. Leite, Trad.) São Paulo: Perspectiva. (Obra original publicada em 1961).

Gonçales, J. C.; Pontili, R. M.; Souza, E. L. C.(2011). *Crescimento do mercado de trabalho paranaense atinente ao segmento industrial, de abate e fabricação de produtos de carne, na década de 2000*. In: Encontro de Produção Científica e Tecnológica, campo Mourão. Anais. Campo Mourao: FECILCAM/NUPEN, 15 p.

Gonçalves, M. G.M. (2010). *Psicologia, subjetividade e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

Gonzalez Rey, F.L. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Gonzalez Rey, F.L. (1996). *Problemas epistemológicos de la Psicología*. Habana: Editorial Academia.

Gonzalez Rey, F.L. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning

Gramsci, A. (1978). *Cartas do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Guattari, F. (1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34.

Guattari, F.; Rolnik, S. (2005) *Micropolítica: cartografia do desejo*. 10a ed. Petrópolis: Vozes.

Guerra, O.F. Bonfim, M. C. A. (2004). *Educação, Trabalho e Gênero nas Escolas Agrotécnicas de Federais do Piauí. (UFPI - Colégio Agrícola de Bom Jesus) (UFPI), GT 09, Ensino Médio e Educação Profissional*. Recuperado em 26 de março de 2016 em <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.9/GT4.PDF>

Haguette, T. M. F. (Org.) (1990). *Dialética hoje*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Hengemühle, A. (2011). *Gestão de ensino e práticas pedagógicas*. 7° ed. Petrópolis: Vozes.

Japiassu, H. A. (1980). *Psicologia dos psicólogos*. Rio de Janeiro: Imago.

Jodelet, D. (2001). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj.

Joly, M. C. R. A. (2007). *Que Psicologia Escolar e Educacional queremos?* [Editorial]. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 11-12.

Konder, L. (2002). *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras.

Kuenzer, A.Z. (1988). *Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez

Kuenzer, A.Z. (2000). *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 2º ed. São Paulo: Cortez.

Leite, S. (1993). *Breve história da Companhia de Jesus no Brasil, 1549-1760*. Braga, Portugal: Livraria A.I.

Leite, F C. T. (2005). *Caracterização dos diretores das escolas agrícolas de educação profissional de nível técnico e de suas percepções acerca da agricultura e do meio rural*. Recuperado em 09 de novembro de 2015 de <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/01/a10.htm>.

Libâneo, J C. (1990). *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola.

Lima, A C de S. (1995). *Um Grande Cerco de Paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Ludke, Menga e Andre, Marli E. D. A. *Investigación em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

Macedo, F P de, (1920). *O Brasil Religioso in Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia* ano XXV, nº 44, p.139-186, 1918; ano XXVI, nº 45, p.1-117, 1919 e ano XXVII, pp.1-140.

Maluff, M. R. (2003). *Psicologia Escolar: novos olhares e o desafio das práticas*. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação profissional* (pp. 135-145). Campinas, SP: Alínea.

Martínez, A. M. (2005). *Inclusão Escolar: Desafios para o psicólogo*. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 95-114). Campinas, SP: Alínea.

Martinez, A M. (2007). *O Psicólogo Escolar e os Processos de Implantação de Políticas Públicas*. In: Campos, Herculano Ricardo (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: Realidades e perspectivas*. Campinas-SP: Alínea, pp 109-133.

Martínez, A. M. (2009). *Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), pp.169-177.

Martinez, A. M. (2010, mar). *O que pode fazer o psicólogo na escola?* Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, pp. 39-56.

Martins, T G. (2008). *Atuação do psicólogo na educação escolar: uma análise de práticas que visam atender à perspectiva inclusiva*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Marx, K. (1978). *Teses contra Feurbach*. In: MARX. *Os pensadores*. São Paulo: Abril. (Obra original publicada em 1845).

May, T. (2004). *Investigación social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed.

Mazzali, L. (2000). *O processo recente de reorganização agroindustrial: do complexo à organização "em rede"*. São Paulo: Editora UNESP.

Mazzaril, M V. (1977). *Representações Literárias da Escola*. Estudos Avançados. Nº 31, v. 11, set-dez.

Mendonça, S R de. (1997). *O Ruralismo Brasileiro*. São Paulo: Hucitec.

Mendonça S R de. (1999). *Agronomia e Poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura.

Mendonça, S R de. (2005-jul). *Estado e Entidades Patronais Rurais no Brasil Recente (1964-1993)*. Niterói: Relatório de Investigação ao CNPq.

Mendonça, S R de. (2006a). *A Dupla Dicotomia do Ensino Agrícola no Brasil (1930 - 1960)*. Estudos Sociedade e Agricultura (UFRJ), v. 14, pp. 88-112.

Mendonça, S R de. (2006b). *Conflitos Intra-estatais e Políticas Educacionais: A Dupla Dualidade do Ensino Agrícola no Brasil (1930-1945)*. Apresentação de Trabalho/Conferência. Universidade Federal de Goiás, Goiás.

Mendonça, S R de. (2007). *Estado e Educação Rural no Brasil: Alguns Escritos*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura

Mendonça, S. R. de. (2008). *Extensionismo Rural e Hegemonia Norte-Americana no Brasil da Década de 1950*. In: V Simpósio Nacional Estado Brasileiro: Hegemonia. Anais Eletrônicos. Niterói: Vício de Leitura. pp. 01-16.

Menezes, M F; et al. (2015). *Matriz de distribuição do orçamento para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Análise crítica e proposição de um novo modelo*. In XIV Congresso Latino-Ibero Americano de Gestão de Tecnologia – ALTEC, Anais.

Meksenas, P. (2002). *Cidadania, Poder e Comunicação*. São Paulo, Ed. Cortez.

Minayo, M C de S (org.) (2010). *Investigación social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mizukami, M da G N (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Monteiro, R. C. & Gonçalves, S. M. M. (Org). (2012). *Internato na formação agrícola. Coleção pensamento pedagógico da educação profissional e tecnológico*. Rio de Janeiro: EDUR.

Morais, A. X.(2011). *Identidade psicossocial dos adolescentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Campus Vitória de Santo Antão) em regime de internato*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Moreira A. F. B.; Silva, T. T. (1995). *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In: Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez. pp. 7-37.

Moura, L D de. (2000). *A educação católica no Brasil – passado, presente e futuro*. São Paulo: Loyola.

Mussen, P. H.; Conger, J. J.; Kagan, J. E. & Huston, A.C.(1992). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Editora Harbra.

Nascimento Neto, R. V. (2004) *Impacto da adoção da Internet em investigações empíricas: comparações entre metodologias de aplicação de questionários*. In: Encontro nacional dos programas de pós-graduação em administração, 28., Curitiba. Anais. Rio de Janeiro: ANPAD.

Nóbrega, C. E. F. S. M. (2011). *O processo de seleção de alunos para o ensino agrícola como política de inclusão: uma análise da experiência do campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Noronha, D.P; Ferreira, S.M.S.P. (2000). *Revisões de Literatura*. In: Campello (Org). Fontes de informação para investigádores e profissionais. Belo Horizonte: UFMG.

Nunes, A d´A. (2008 set-out). A Educação Jesuítica na Bahia Colonial: colégio urbano, internato em seminário, noviciado - anais do II encontro internacional de história colonial. *86 Mneme – Revista de Humanidades*. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24.

Oliveira, M R P de. (2003) *Formar cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, p. 58

Oliveira, J de F. A. C.; Carneiro, M E. F. (2012). *As Políticas Neoliberais para a Educação Profissional: Analisando o Governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva*. In.: Anais do III SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Recuperado em 21 de março de 2015 de

http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/Anais_III_SENEPT12/Artigo03.html

Otranto, C. R. (2010). Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)*, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 1, n.1.

Pacheco, E. (2011). *Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília, Fundação Santilla, Editora Moderna. Recuperado em 03 de abril de 2016 em <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>.

Paro, V. H. (2000). *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3. Califórnia: Ed. Thousand Oaks Sage. Recuperado em 13 de março de 2015 de https://books.google.com.br/books?id=FjBw2oi8EI4C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=triangulation&f=false

Pina, Leonardo Docena. (2011/set). A nova pedagogia da hegemonia e a inclusão social. *Revista Histedbr on-line, Campinas*, n.43, p. 237-253, - ISSN: 1676-2584 245. Recuperado em 20 de novembro de 2015 de <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/3241/2874>.

Pinto, U de A. (2008/jan-jun) – Um conceito amplo de pedagogia. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, pp. 107-116.

Piva, M. E. (2011). *Educação Profissional e Assistência estudantil nos cursos técnicos: um estudo de caso no IFRS- campus sertão*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Pompéia, R. (1997). *O Ateneu*. São Paulo: Publifolha. (Obra original publicada em 1888).

Ramos, M. N. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. IN: Frigotto, G.; Ciavatta, M.; e Ramos, M. N. (Orgs.) *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Editora Cortez. pp. 106-127.

Rappaport, C. (1995). *Encarando a adolescência*. São Paulo: Ática.

Rêgo, J L do (2006). *Menino de Engenho*. 92° Edição. Rio de Janeiro: José Olympio (Obra original publicada em 1979).

Restrepo, L C. (2001). *O direito à ternura*. Petrópolis: Vozes.

Rey, F. L. G. (2011). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning.

Richardson, R. J. (1999). *Investigación Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.

Rios, L. (2002). *Rumo à adulez: Oportunidade e barreiras para a saúde sexual dos jovens brasileiros*. Cadernos: Cedes, 22, pp. 45-62.

Rizzini, Irma. (2009). A investigação histórica dos internatos de ensino profissional: revendo as fontes produzidas entre os séculos XIX e XX. In: *Revista Contemporânea de Educação*. Rio de Janeiro, v.4, n. 7. Recuperado em 24 de março de 2016 de http://www.fe.ufrj.br/artigos/n7/número7-artigo_2_a_investigación_historica_dos_internatos_irma_rizzini.pdf.

Rizzini, I. (1995). *Meninos Desvalidos e Menores Transviados: A Trajetória da Assistência Pública até a Era Vargas*, In Pilotti, Francisco, pp. 243-298.

Rizzini, I; Pilotti, Francisco. (2009). *A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez.

Rodrigues, A. C. de (1999). *A Educação Profissional Agrícola de Nível Médio: O Sistema Escola-Fazenda na gestão da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI (1973-1986)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Rodrigues, L M (1958). *Aspectos do ensino agrícola no Brasil*. Rio de Janeiro (mimeo.).

Rucheinsky, A. (2004). A violência descortinando a educação: a polêmica de decifrar a prática social, in Lampert, Ernani (Org.). *Educação, cultura e sociedade: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Sulina.

Salvador, D. (2011). *Vida acadêmica dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no sistema de internato: percepções e desafios*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Sasaki, R K, (2005). Inclusão: o paradigma do século XXI. Inclusão. *Revista da Educação especial*. v. 1, n. 1, pp.19-23.

Saviani, D. (2000). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7º ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2003). *Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo*. 36º ed. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2010). *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 3º ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2013). *Gramsci e a educação*. In: Lombardi, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia D. Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs). Gramsci no limiar do século XXI. Campinas, SP: Librum Editora.

Sawaia, B (Org).1999. *As artimanhas da Exclusão. Análise Psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes.

Schunemann, H. E. S. (2008). *Internatos Adventistas: a transposição de um modelo estadunidense de Educação*. In: Simpósio Nacional do CEHILA-Brasil Mariana. Anais do Simpósio. Minas Gerais.

Schueler, A F. M. (2009-jan/jul). Internatos, asilos e instituições disciplinares na historia da educação brasileira. *Revista Contemporânea de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 4, n. 7. Recuperado em 22 de junho de 2015 de http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n7/número7artigo_1_internatos_asilos_e_instituicoes_alessandra_fm_de_schueler.pdf.

Scornavacca J_R., E. Becker, J. L. Andraschko, R. E-Survey. (2001). *Concepção e Implementação de um Sistema de Survey por Internet*. Anais do EnAnpad.

Silva, N. (2005). Subjetividade. In: Jacques, M. G. C. et al. *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto*. 9. ed. Petrópolis: Vozes pp.168-180.

Sobral, F.J.M. (2005). A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

Soares, M D. (2010/ jan-jun). *RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*. Ensino técnico e formação profissional: trajetórias, movimentos, contrapontos e perspectivas. Vol. I, nº 01, pp. 41-59.

Soares, L E. S. (2007). *Escola de iniciação agrícola “Gustavo Dutra”: o poder disciplinar no contexto do ensino agrícola de Mato Grosso (1947/1956)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

Souza, S.C.L. (2010). A contribuição da educação profissional para a inserção dos alunos no mercado de trabalho da Microrregião do Extremo Sul Catarinense – caso IFET campus Sombrio. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.

Tognetta, L R P. (2005). Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In: Pontes, Aldo; Lima, Valéria Scomparim de (Org.). *Construindo saberes em educação*. Porto Alegre: Zouk, pp. 1-22. Recuperado em 16 de março de 2016 de <<http://www.mp.sp.gov.br/porta/page/porta/Educacao/Doutrina/Bullyingeoolharnece ssarioaossentimentos.pdf>>.

Trivinos, A. N. S. (1987). *Introdução à investigação em ciências sociais: a investigação qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Valadares, L. (2007). “Os dez mandamentos da observação participante” (Resenha de Foote-whyte, William. Sociedade de Esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 22, n. 63, pp. 153-155.

Vasconcelos, I de A. (1980). *A Selva - Um Internato na Década de 30*. Recife: UFPE, Ed. Universitária.

Vendruscolo, L. B. (2013). *A dinâmica das relações na convivência em internato: concepção de alunos do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia*. Dissertação de mestrado. Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, campus Joaçaba.

Vygotsky, L.S. (1998). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Cole, M. et al (orgs.), (Jose Cippola Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, trad). 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Blanck, G. (Org). (Claudia Schilling, trad.). Porto Alegre: Artmed.

Zilio, A C. R. (2009). *Dificuldades e possibilidades no processo de integração da escola agrotécnica federal de sombrio-SC com as famílias dos alunos residentes*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Wanderley, L E. W. (2000). A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e caribenho. Os enigmas do social. In: Belfiore Wanderley, M. Bogus, L. Yasbek, M. C. (orgs.). *Desigualdade e a questão social*. 2º ed. São Paulo: EDUCA.

ANEXOS

Apéndice A - CONTRATO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 12 a 18 AÑOS - Resolución 466/12)

OBS: Este término de consentimiento para menor de 12 a 18 años no elimina la necesidad de elaboración de un Término de Consentimiento Libre y Esclarecido que debe ser designado por los responsables o representante legal del menor.

Lo invitamos, después de la aprobación de sus padres o tutores, [] para participar como voluntario(a) de la investigación *La educación agrícola en un internado en Brasil: producción de subjetividad, dificultades y posibilidades.*

Esta investigación es responsabilidad de la investigadora Alessandra Xavier de Morais, residente de Rua Raul Lafayette, 122, Edf. Castanhal, Apt 208, Boa Viagem, Recife/PE CEP: 51021-220, Teléfonos: (81) 8155-2018 o 81 9963-3683 (pudiendo llamar por cobrar), e-mail: xavierdemorais@yahoo.com.br, estando bajo orientación de la Profesora Dra. Mirta Noemí Cohen (e-mail: dramirtacohen@fibertel.com.ar) y de el co-orientador Prof. Dr. Sílvio José Benelli (e-mail: sjbewelli@yahoo.com.br). Este documento se llama Acuerdo de Consentimiento y puede contener algunas palabras que usted no entienda. Si usted tiene alguna pregunta, puede pedirle a la persona que lo está entrevistando, para entender todo lo que sucederá. Usted no tendrá ningún costo ni recibirá ningún beneficio financiero. Se le aclara sobre cualquier aspecto que desee y está libre de unirse o rechazarlo. Después de leer la siguiente información, si acepta participar en el estudio, firme al final de este documento, que continene un duplicado. Uno de ellos es el suyo y el otro es del investigador principal. Si usted no acepta participar, no habrá ningún problema; si usted renuncia, es su derecho. Para participar en este estudio, el responsable debe autorizar y firmar un formulario de consentimiento y puede retirar su consentimiento o dejar de participar en cualquier momento.

INFORMACIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Queremos problematizar el tema de la Educación Agrícola en Brasil con régimen de internado, a partir de la Psicología socio-Histórica y su concepto de la subjetividad, analizando sus efectos en términos de producción de subjetividad, entendiendo cómo la Educación Agrícola está configurada en Brasil y, finalmente, evaluar si el sistema

de internado promueve efectivamente el proceso de inclusión social. Los adolescentes que participarán de esta investigación tienen de 13 a 18 años de edad. La investigación será realizada en el INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE) – CAMPUS VITÓRIA DE SANTO ANTÃO, donde los adolescentes participarán de una entrevista grabada. Para esto, se utilizará una grabadora de cinta. El uso de la grabadora se considera seguro. Los riesgos que el presente estudio representa para el entrevistado son mínimos, ya que la investigación no realiza ninguna forma de intervención, utilizando como instrumento de recolección de datos la entrevista semi estructurada. Podrían presentarse posibles limitaciones para responder algunas preguntas, pero todas las preguntas son formuladas en forma tranquila, pudiendo los entrevistados responder o no a voluntad, evitando cualquier perjuicio al respecto. En caso de que algún entrevistado o responsable manifieste interés en que su participación fuese excluida o anulada, se acatará su decisión, debiendo ser solicitada la medida telefónicamente o vía mail de la investigadora, cuyos datos figuran más arriba. Creemos que hay cosas buenas que pueden suceder a partir de aquí, ya que, una vez formados, estos jóvenes pertenecientes a las clases populares podrán contribuir con sus unidades familiares y territoriales en la transformación de sus condiciones sociales de vida, a partir de mejoras en la producción agrícola que podrán ser implementadas con base a los conocimientos técnicos y científicos obtenidos. La Educación Agrícola pretende alinearse con la propuesta de inclusión social de los miembros de las clases populares por medio de la educación y de la calificación profesional en el nivel técnico y pretendemos averiguar cuál es su estructura, modos de funcionamiento, y cuáles son sus obstáculos, posibilidades y efectividad. Nadie sabrá que usted está participando de esta investigación, no hablaremos a otras personas ni daremos a extraños las informaciones que usted nos ofrezca. Los resultados de la investigación serán publicados sólo en eventos o publicaciones científicas, pero sin identificar a los adolescentes que participen. Todos los datos recogidos en esta investigación (entrevistas grabadas), serán guardados en la carpeta Recolección de Datos en el computador institucional de la investigadora, bajo la responsabilidad de la investigadora, en IFPE – *Campus* Vitória, localizado en Terra Preta, s/n, Zona Rural, Vitória de Santo Antão, CEP: 55608-903, por el periodo de cinco años. Ni usted ni sus padres (o representantes legales) pagarán nada para participar en esta investigación. Si usted vive lejos del IFPE - *Campus* Vitória, daremos a sus padres el dinero necesario para el transporte, para participar de esta investigación. Este documento pasó por la aprobación del Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos del UFPE, ubicado en Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 – Ciudad Universitaria, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br.

Firmada por el investigador

CONSENTIMIENTO DEL MENOR DE EDAD EN PARTICIPAR COMO VOLUNTARIO

Yo, _____, portador(a) del documento de identificación _____ asignado abajo, estoy de acuerdo en participar en el estudio “La educación agrícola en un internado en Brasil: producción de subjetividad, dificultades y posibilidades” como voluntario/a). Fui informado/a) y esclarecido/a) por el investigador sobre la investigación que se va a efectuar, así como sobre los posibles riesgos y beneficios que puedan acaecer con mi participación. Se me garantizó que puedo desistir de participar en cualquier momento, sin que yo ni mis padres deban pagar nada.

Lugar y fecha _____

Firma del (de la) menor: _____

Somos testigos de la solicitud de consentimiento esclarecido sobre la investigación y aceptación del (de la) voluntario en participar. 2 testigos no vinculados al equipo investigador.

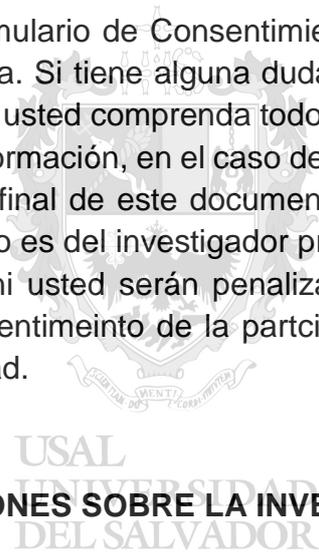
Nombre:	Nombre:
Firma:	Firma:

USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

**Apéndice B - CONTRATO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO
(PARA EL RESPONSABLE LEGAL DEL MENOR DE 18 AÑOS - Resolución
466/12)**

Solicitamos su autorización para invitar a su hijo (a) menor que está bajo su responsabilidad para participar, como voluntario (a), de la investigación La educación agrícola en un internado en Brasil: producción de subjetividad, dificultades y posibilidades. Esta investigación es responsabilidad de la investigadora Alessandra Xavier de Moraes, residente en Rua Raul Lafayette, 122, Edf. Castanhal, Apt 208, Boa Viagem, Recife/PE CEP: 51021-220, Teléfono: (81) 8155-2018 o 81 9963-3683 (pudiendo llamar pro cobrar), e-mail: xavierdemorais@yahoo.com.br, quien está bajo la orientación de la Prof. Dra. Mirta Noemí Cohen (e-mail: dramirtacohen@fibertel.com.ar) y del co-orientador Prof. Dr. Sílvio José Benelli (e-mail: sjbewelli@yahoo.com.br).

Este documento se llama Formulario de Consentimiento y puede contener algunos temas que usted no comprenda. Si tiene alguna duda, consulte a la persona que lo está entrevistando a fin de que usted comprenda todo lo que se va a hacer. Después de ser aclarada la siguiente información, en el caso de aceptar que el menor participe del estudio, firme las hojas al final de este documento, que contiene un duplicado. Uno de ellos es el suyo y el otro es del investigador principal. En caso de rechazar la participación, ni el voluntario ni usted serán penalizados de ninguna forma. Usted tiene derecho a retirar el consentimiento de la participación del menor en cualquier momento, sin ninguna penalidad.



INFORMACIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Pretendemos estudiar los efectos de la Educación Agrícola en términos de producción de subjetividad, identificando sus estancamientos institucionales, así como comprobar sus posibilidades en la actualidad, detectar cuáles son las perspectivas ideológicas que predominan en la educación agrícola, entender el tema de los adolescentes de modo crítico y socio-histórico en el contexto institucional del internado, evaluar cómo el sistema hospitalario está organizado en la Educación Agrícola y satisface a la población a la que se destina y, finalmente, entender cómo y si la escuela agrícola contribuye eficazmente al proceso de inclusión social de los hijos de los trabajadores rurales. Responderemos a todos los interrogantes que surjan a partir de nuestra actuación profesional. En cuanto a los procedimientos, todos los participantes, antes de la ejecución de la entrevista, serán informados sobre la investigación, que consistirá en preguntas, solicitando también autorización para que sus respuestas sean grabadas para su transcripción. Los riesgos que el presente

estudio represente para los voluntarios son mínimos, ya que la investigación no realizará ninguna forma de intervención, utilizando como instrumento de recolección de datos las entrevistas semi estructuradas. Podrían presentarse posibles limitaciones para responder algunas preguntas, pero todas las preguntas son formuladas en forma tranquila, pudiendo los entrevistados responder o no a voluntad, evitando cualquier perjuicio al respecto. En caso de que algún entrevistado o responsable manifieste interés en que su participación fuese excluida o anulada, se acatará su decisión, debiendo ser solicitada la medida telefónicamente o vía mail de la investigadora, cuyos datos figuran más arriba. Entendemos que esta investigación es altamente relevante desde el punto de vista académico, ya que constatamos la ausencia de una sistematización de información sobre el tema. Tampoco encontramos trabajos que utilicen el enfoque teórico y metodológico que nos proponemos utilizar. Desde el punto de vista social, sabemos que una vez formados, estos jóvenes podrán contribuir con sus unidades familiares y territoriales en la transformación de sus condiciones sociales de vida, a partir de mejoras en la producción agrícola, que podrán ser implementadas con base en los conocimientos técnicos y científicos obtenidos.

La información de esta encuesta será confidencial y sólo se revelará en eventos o publicaciones científicas, sin identificación de los voluntarios, excepto entre los responsables del estudio, y se asegura la confidencialidad de la participación de los voluntario. Todos los datos recogidos en este estudio (entrevistas grabadas), se almacenarán en la carpeta "Recolección de datos", del computador institucional de la investigadora, bajo la responsabilidad de la misma, en la siguiente dirección de la OPSI - *Campus* Victoria , ubicado en la propiedad Terra Preta, s/n, Zona Rural, Vitória de Santo Antão, CEP: 55608-903, por el período de cinco años. Usted no tendrá que pagar nada por la participación en esta investigación. Si es necesario, los costos de participación serán tomados por el investigador (compensación por transporte y alimentación). Asimismo se garantiza una compensación en caso de daños demostrados que surjan de la participación del voluntario en la investigación como decisión judicial o extrajudicial. Para preguntas relacionadas con los aspectos éticos de este estudio, puede consultar el Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos en la dirección de la UFPE: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 e-mail:cepccs@ufpe.br).

CONSENTIMIENTO DE EL RESPONSÁBLE DE PARTICIPAR COMO VOLUNTARIO

Yo, _____, CPF: _____
abajo firmante, responsable por _____, autorizo a su
participacion en el estudio ““La educación agrícola en un internado en Brasil:

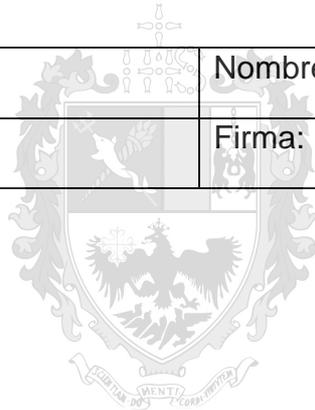
producción de subjetividad, dificultades y posibilidades” como voluntario/a. Fui informado/a y esclarecido/a por el investigador sobre la investigación y los procedimientos involucrados, así como sobre los posibles riesgos y beneficios que puedan suceder con mi participación. Se me garantizó que puedo desistir de participar en cualquier momento, sin que esto conlleve alguna penalidad para mí o para el menor en cuestión.

Lugar y fecha _____

Firma de el (de la) responsable: _____

Somos testigos de la solicitud de consentimiento esclarecido sobre la investigación y aceptación del (de la) voluntario/a en participar. 2 testigos (no vinculados al equipo investigador).

Nombre:	Nombre:
Firma:	Firma:



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

**Apéndice C - CONTRATO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO
(PARA MAYORES DE 18 AÑOS O EMANCIPADOS - Resolución 466/12)**

Invitamos a usted para participar como voluntario/a de la investigación **La educación agrícola en un internado en Brasil : producción de subjetividad, dificultades y posibilidades**, que está bajo la responsabilidad de la investigadora Alessandra Xavier de Moraes, residente en Rua Raul Lafayette, 122, Edf. Castanhal, Apt 208, Boa Viagem, Recife/PE CEP: 51021-220, Teléfono: (81) 8155-2018 o 81 9963-3683 (pudiendo llamar por cobrar), e-mail: xavierdemoraes@yahoo.com.br, estando bajo la orientación de la Profa. Dra. Mirta Noemí Cohen (e-mail: dramirtacohen@fibertel.com.ar) y del co-orientador Prof. Dr. Sílvio José Benelli (e-mail: sjbewelli@yahoo.com.br).

Este Formulario de Consentimiento puede contener algunos temas que usted no comprenda. En caso de que haya alguna duda, puede preguntar lo necesario a la persona que lo está entrevistando, a fin de que usted comprenda todo lo que está respondiendo. Después de ser aclarado sobre las informaciones a seguir, y en caso de que acepte ser parte del estudio, firme las hojas de este documento, que se presenta por duplicado. Una copia es suya y la otra del investigador responsable. En caso de que usted se retire de la investigación, no será penalizado de forma alguna. También garantizamos que usted tiene derecho de retirar el consentimiento de su participación en cualquier fase de la investigación, sin ninguna penalidad.

INFORMACIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Pretendemos estudiar los efectos de la Educación Agrícola en términos de producción de subjetividad, localizando en sus dificultades institucionales y también comprobar sus posibilidades en la actualidad, detectar cuáles son las perspectivas ideológicas que predominan en la educación agrícola, entender el tema de los adolescente de modo crítico y socio-histórico en el contexto institucional del internado, evaluar cómo el sistema hospitalario está organizado en la Educación Agrícola y si satisface a la población a la que se destina y, finalmente, entender cómo y si la escuela agrícola contribuye eficazmente al proceso de inclusión social de los hijos de los trabajadores rurales. Responderemos a todos los interrogantes que surjan a partir de nuestra actuación profesional. En cuanto a los procedimientos, todos los participantes, antes de la ejecución de la entrevista, serán informados sobre la investigación, que consistirá en preguntas, solicitando también autorización para que sus respuestas sean grabadas para su transcripción. Los riesgos que el presente estudio represente para los voluntarios son mínimos, ya que la investigación no realizará ninguna forma de intervención, utilizando como instrumento de recolección de datos las entrevistas

semi estructuradas. Podrían presentarse posibles limitaciones para responder algunas preguntas, pero todas las preguntas son formuladas en forma tranquila, pudiendo los entrevistados responder o no a voluntad, evitando cualquier perjuicio al respecto. En caso de que algún entrevistado o responsable manifieste interés en que su participación fuese excluida o anulada, se acatará su decisión, debiendo ser solicitada la medida telefónicamente o vía mail de la investigadora, cuyos datos figuran más arriba. Entendemos que esta investigación es altamente relevante desde el punto de vista académico, ya que constatamos la ausencia de una sistematización de información sobre el tema. Tampoco encontramos trabajos que utilicen el enfoque teórico y metodológico que nos proponemos utilizar. Desde el punto de vista social, sabemos que una vez formados, estos jóvenes podrán contribuir con sus unidades familiares y territoriales en la transformación de sus condiciones sociales de vida, a partir de mejoras en la producción agrícola, que podrán ser implementadas con base en los conocimientos técnicos y científicos obtenidos.

La información de esta encuesta será confidencial y sólo se revelará en eventos o publicaciones científicas, sin identificación de los voluntarios, excepto entre los responsables del estudio, y se asegura la confidencialidad de la participación de los voluntario. Todos los datos recogidos en este estudio (entrevistas grabadas), se almacenarán en la carpeta "Recolección de datos", del computador institucional de la investigadora, bajo la responsabilidad de la misma, en la siguiente dirección de la OPSI - *Campus* Victoria , ubicado en la propiedad Terra Preta, s/n, Zona Rural, Vitória de Santo Antão, CEP: 55608-903, por el período de cinco años. Usted no tendrá que pagar nada por la participación en esta investigación. Si es necesario, los costos de participación serán tomados por el investigador (compensación por transporte y alimentación). Asimismo se garantiza una compensación en caso de daños demostrados que surjan de la participación del voluntario en la investigación como decisión judicial o extrajudicial. Para preguntas relacionadas con los aspectos éticos de este estudio, puede consultar el Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos en la dirección de la UFPE: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588.E-mail:cepccs@ufpe.br).

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN DE LA PERSONA COMO VOLUNTARIO/A

Yo, _____, CPF _____, quien firma abajo, después de leer (o escuchar la lectura) de este documento y de tener la oportunidad de hablar y haber aclarado mis dudas con el investigador responsable, estoy de acuerdo en participar en el estudio **La educación agrícola en un internado en Brasil : producción de subjetividad, dificultades y posibilidades**, como voluntario/a. Fui informado y esclarecido por el investigador sobre la investigación

y los procedimientos involucrados, así como sobre los posibles riesgos y beneficios que puedan acarrear mi participación. Se me garantizó que puedo desistir de participar en cualquier momento, sin que esto ocasione alguna penalidad (o interrupción de mi acompañamiento, asistencia/tratamiento).

Lugar y fecha _____

Firma del Participante: _____

Somos testigos de la solicitud de consentimiento esclarecido sobre la investigación y aceptación del (de la) voluntario/a en participar. 02 testigos (no vinculados al equipo investigador).

Nombre:	Nombre:
Firma:	Firma:



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

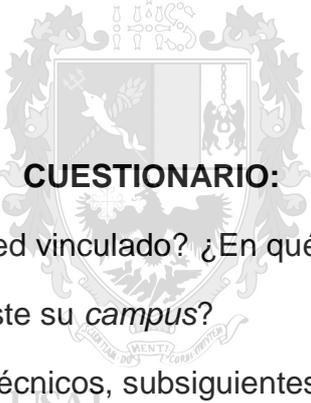
Apéndice D - QUESTIONÁRIO (SECTOR DE PSICOLOGIA)

Estimado(a) trabajador (a) del *campus*,

Este cuestionario tiene como objetivo crear un mapa de los institutos federales de naturaleza agrícola de Brasil que adoptan un régimen de internado como opción de permanencia. Entonces, pedimos gentilmente que responda las preguntas siguientes, pues su colaboración es esencial en esta investigación. Resaltamos que sus datos de identificación personal son confidenciales, y las respuestas brindadas sólo serán divulgadas en esta investigación. Si desea recibir un informe con los resultados de este estudio, deje su correo electrónico al final de este cuestionario y será un placer enviárselos. Agradecemos su valiosa participación, sin la cual no tendríamos el éxito deseado.

Desde ya nos colocamos a su disposición, para esclarecer cualquier duda a través de los e-mails alessandra.xavier@vitoria.ifpe.edu.br o xavierdemorais@yahoo.com.br.

A su consideración.



CUESTIONARIO:

1. ¿A qué *campus* está usted vinculado? ¿En qué ciudad y estado está situado?
2. ¿Hace cuántos años existe su *campus*?
3. ¿Cuáles son los cursos técnicos, subsiguientes y graduaciones que ofrece?
4. ¿Cuántos estudiantes están inscritos en su Instituto en el año 2014?
5. ¿Cuántos están en el régimen de internado en el año 2014? De éstos, ¿cuántos son hombres y cuántos son mujeres?
6. ¿Cuántos lugares masculinos y femeninos ofrece el Instituto para el internado?
7. ¿Cuáles son los criterios de ingreso al régimen de internado? ¿Todos los alumnos de curso técnico, subsiguiente y superior pueden participar en la selección?
8. ¿Podría describir cómo y cuál es la rutina cotidiana normal de estos alumnos del régimen de internado?
9. ¿Existe Servicio de Psicología en el *campus*? ¿Cuál es su denominación?
10. ¿Cómo se define el papel de la psicología? ¿Qué es lo que el psicólogo hace concretamente?

11. ¿Cómo es la estructura física de la vivienda y demás predios de usos de los internos? ¿Satisfacen adecuadamente al público que se destinan?
12. ¿Cómo ve la vida en el internado y cómo ve la formación en sus diferentes dimensiones (humano - afectivo y académicas) del alumno?
13. ¿Cuáles son los problemas que usted cree que los alumnos internos enfrentan en el internado?
14. ¿Qué piensa usted sobre el régimen del internado de su *campus*? Siéntase libre de expresar su opinión, pues garantizamos su confidencialidad.
15. ¿Tiene algo más que a usted le gustaría agregar en cuanto a los aspectos positivos o negativos del internado agrícola?



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

Apéndice E - TEMAS PARA ENTREVISTAS SEMIDIRIGIDAS CON SERVIDORES (DOCENTES Y TECNICO-ADMINISTRATIVOS)

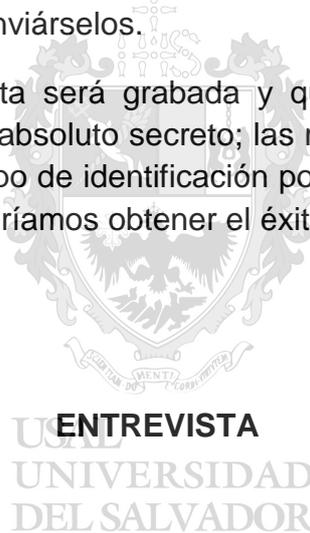
Estimado (a) Servidor(a),

Esta entrevista tiene como objetivo entender la dinámica del Instituto Federal – *Campus Vitória*, donde tenemos como objetivo problematizar el tema de Educación Agrícola en el régimen de internado de Brasil a partir de la Psicología Socio-Histórica y de su producción de subjetividad. Por tanto, su colaboración es fundamental para la realización de esta investigación.

Resaltamos que sus datos de identificación personal son confidenciales, y sus respuestas sólo serán divulgadas en esta investigación. Si desea recibir un informe con los resultados de este estudio, deje su correo electrónico al final de este cuestionario y será un placer enviárselos.

Resaltamos que esta entrevista será grabada y que sus datos de identificación personal serán mantenidos en absoluto secreto; las respuestas serán divulgadas en esta investigación sin ningun tipo de identificación posible. Agradecemos su valiosa participación, sin la cual no podríamos obtener el éxito deseado.

A su consideracion.



- a) Hable sobre su práctica profesional en un *campus* de Educacion Agrícola.
- b) ¿Qué sabe sobre la Educación Agrícola?
- c) ¿Cómo percibe usted el régimen de internado en el *campus* Vitória de Santo Antão?
- d) ¿Qué piensa usted sobre la estructura física del *campus*? ¿Y del internado?
- e) ¿Cuáles son los problemas que usted cree que los alumnos(as) internos(as) enfrentan en el internado?
- f) ¿Cómo ve usted la vida del régimen de internado y cómo ve la formación en sus varias dimensiones (humano-afectiva y académica) del (de la) alumno(a)?
- g) ¿Cuáles son los problemas que usted cree que los alumnos(as) internos enfrentan en el internado?

h) Respecto de los cambios en el proceso de selección tanto para el ingreso en la escuela como para el ingreso al régimen de internado, ¿qué percibe usted sobre esos cambios y sobre el perfil del estudiante que entra en la actualidad en el *campus*?

i) Hable sobre cómo usted cree que el / la adolescente vive su sexualidad en el régimen del internado.

j) ¿Está la dinámica de funcionamiento del *campus* promoviendo el desarrollo de la condición de ciudadano de los adolescentes, o funciona como un obstáculo?

l) ¿Cómo sería el internado ideal? ¿Y la formación académica?

m) ¿Cuál es su opinión sobre el proceso de institucionalización que convierte la escuela agrotécnica federal en Instituto Federal?

n) ¿Usted cree que hay perspectivas política alineadas al neoliberalismo en el ejercicio de las prácticas educativas en el *campus*?

l) Algo más que añadir? Por favor tenga la bondad.



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

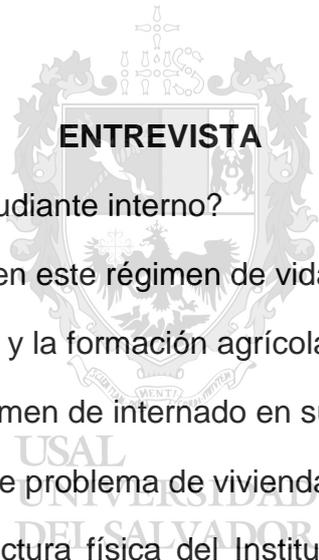
Apéndice F - TEMAS PARA ENTREVISTAS SEMIDIRIGIDAS CON ALUMNOS

Estimado(a) alumno(a),

Esta entrevista tiene como objetivo entender la dinámica del Instituto Federal – *Campus* Vitória, donde tenemos como objetivo problematizar el tema de la Educación Agrícola en el régimen de internado de Brasil a partir de Psicología Sócio-Histórica y de su producción de subjetividad. Por tanto, su colaboración es fundamental para la realización de esta investigación.

Resaltamos que esta entrevista será grabada y que sus datos de identificación personal serán mantenidos en absoluto secreto; las respuestas serán divulgadas en esta investigación sin ningún tipo de identificación posible. Agradecemos su valiosa participación, sin la cual no podríamos obtener el éxito deseado.

A su consideración.



ENTREVISTA

- a) ¿Hace cuánto tiempo es estudiante interno?
- b) Hable sobre su experiencia en este régimen de vida de internado.
- c) ¿Por qué eligió este *campus* y la formación agrícola?
- d) ¿Cómo percibe usted el régimen de internado en su *campus*?
- e) ¿Usted enfrenta algún tipo de problema de vivienda? ¿Si es así, cuáles son?
- f) ¿Qué piensa sobre la estructura física del Instituto Federal- *campus* Vitória en general? ¿Y de los alojamientos?
- g) ¿El régimen de internado contribuye para su formación en las dimensiones humano-afectivas y académicas?
- h) ¿Cómo son los otros internos con los cuales usted convive y cómo ve esa constitución heterogénea de sujetos en el internato?
- i) ¿Cuáles son los puntos positivos y negativos de vivir como alumno interno?
- j) Hable sobre cómo usted cree que el adolescente vive su sexualidad dentro del internado agrícola.
- l) La dinámica del funcionamiento de los *campus* – tales como las actividades extracurriculares, deportes y actividades académicas - ¿proporciona su crecimiento como ciudadano o son indiferentes para usted?

- m) Sobre los servidores del *campus* en general (administradores y profesores), ¿usted cree que ellos contribuyen a su formación?
- n) ¿Cómo sería el internado ideal? ¿Y la formación académica?
- o) ¿Qué piensa hacer cuando termine sus estudios aquí?
- p) ¿Algo más que añadir? Por favor tenga la bondad.



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR