



ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO

(AUGM)

NÚCLEO DISCIPLINARIO EDUCACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN

(NEPI)

PROGRAMA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

(PPE)

V

ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE

POLÍTICAS EDUCATIVAS (VEIPE)

Adela Coria Alejandra Reguera

(Compiladoras)

Córdoba, 2012

Publicación Arbitrada por la Comisión Científica Del V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas.

Copyright: Universidad Nacional de Córdoba y Asociación de Universidades
Grupo Montevideo

ISBN: 978-987-28079-7-9

V

ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (VEIPE)

Comité Organizador Internacional

Luis E. Behares (UdelaR, Coordinador del NEPI/AUGM).
Nalu Farenzena (UFRGS, Coordinadora del Programa de Políticas Educativas).
Alejandra Reguera (Representante UNC. Coordinadora General del Encuentro).
Adela Coria (Representante Alternativa UNC).
Nélida Barbach (UNL).
Gerardo Kahan (UNR).
Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM).
Cristina Rossi (UNER).

Comisión Científica

Nélida Barbach (UNL).
Luis E. Behares (UdelaR).
Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM).
Alicia W. de Camilloni (UBA)
Adela Coria (UNC).
Nalu Farenzena (UFRGS).
Gerardo Kahan (UNR).
Alejandra Reguera (UNC).
Cristina Rossi (UNER).

Comité Organizador Local

Juan Pablo Abratte (Facultad de Filosofía y Humanidades)
Nora Alterman (Facultad de Filosofía y Humanidades)
Alicia Carranza (Facultad de Filosofía y Humanidades)
Alejandra Castro (Facultad de Filosofía y Humanidades)
Adela Coria (Facultad de Filosofía y Humanidades)
Silvia Kravetz (Facultad de Filosofía y Humanidades)
Nora Lamfri (Facultad de Filosofía y Humanidades)
Estela Miranda (Facultad de Filosofía y Humanidades)
Alejandra Reguera (Facultad de Lenguas)

Universidades Miembro

ARGENTINA

Universidad de Buenos Aires (UBA).

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)

Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)

Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Universidad Nacional de Tucumán (UNT)

BOLIVIA

Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)

Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (UMRPSFXCH)

BRASIL

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Universidade de São Paulo (USP)

CHILE

Universidad de Playa Ancha (UPLA)

Universidad de Santiago de Chile (USACH)

PARAGUAY

Universidad Nacional de Asunción (UNA)

Universidad Nacional del Este (UNE)

Universidad Nacional de Itapúa (UNI)

URUGUAY

Universidad de la República (UdelaR)

Presentación

El V ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (VEIPE) es una realización del PROGRAMA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (PPE), perteneciente al NÚCLEO DISCIPLINARIO EDUCACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN (NEPI) de la ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO (AUGM) y se realiza en Córdoba, Argentina, el 22, 23 y 24 de octubre de 2012. Es el quinto de estos eventos seriados cuyo cometido es afianzar los lazos de investigación en la temática específica entre las Universidades Miembros de AUGM. Los eventos anteriores han permitido una continuidad de esfuerzos académicos, cuyos resultados han sido compilados en volúmenes anteriores de esta colección.

Este Encuentro en Córdoba reúne a investigadores y sus producciones académicas de las siguientes Universidades:

Universidad de la república, Udelar
Universidad Federal de Rio Grande do Sul, UFRGS
Universidad Nacional de Córdoba, UNC
Universidad Nacional del Litoral, UNL
Universidad Nacional de Rosario, UNR
Universidad Federal de Santa María, UFSM
Universidad Nacional de Entre Ríos, UNER
Universidad Nacional de Buenos Aires, UBA
Universidad Estadual de Campinas, Unicamp
Universidad Federal de San Carlos, UFSC

Se presentan aquí los 28 trabajos aceptados por la Comisión Científica, seleccionados en cada caso por las Universidades participantes de acuerdo con procedimientos propios, bajo la supervisión de los Representantes de esas Universidades en el NEPI.

En esta oportunidad, se han tomado como ejes temáticos aglutinantes de la producción académica procesada los aprobados por consenso en el encuentro anterior (2010):

Ejes temáticos

- a) Reformas y reestructuraciones actuales en los distintos ciclos y niveles de la educación formal. *Reformas e reestruturações atuais nos distintos ciclos e níveis da educação formal.*
- b) El sentido de las prácticas llamadas “no formales” y “extraescolares”. *O sentido das práticas chamadas “não formais” e “extra-escolares”.*
- c) La Universidad como ámbito de educación. *A Universidade como âmbito de educação.*
- d) La formación docente para el sistema de enseñanza formal y para las actividades de enseñanza no formal. *A formação docente para o sistema de ensino formal e para atividades não-formais de ensino.*
- e) El discurso de la educación, o los discursos educativos. *O discurso da educação, ou os discursos educativos.*

f) La problematización epistémica y teórica del campo de investigación sobre Políticas Educativas. *A problematização epistemológica e teórica do campo de investigação sobre Políticas Educativas.*

g) Resistencias, rupturas y alternativas a las políticas hegemónicas. *Resistências, rupturas e alternativas às políticas hegemônicas.*

h) Las políticas referidas al cuerpo en la educación. *As políticas referidas ao corpo na educação.*

i) Los procesos de inclusión y exclusión en la Educación de personas y colectivos sociales. *Os processos de inclusão e exclusão na educação de pessoas e coletivos sociais.*

j) Políticas del conocimiento en la enseñanza y el currículum. *Políticas do conhecimento no ensino e no currículo.*

k) Estudios comparados sobre la educación en los distintos países de la región y los procesos de integración académica. *Estudos comparados sobre a educação nos distintos países da região e os processos de integração acadêmica.*

El Encuentro ha sido declarado de Interés institucional por el Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Lenguas, Resolución n° 277 del 25 de Julio de 2012 y obtuvo el Aval Académico e Institucional del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Resolución n° 287 del 27 de agosto de 2012.

Finalmente, queremos agradecer a las Universidades participantes por su esfuerzo para permitir la presencia de los investigadores en el encuentro, y muy especialmente a la Universidad Nacional de Córdoba que ofreció sus sedes, en particular a la Facultad de Lenguas y a la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Los Representantes de las Universidades participantes (integrantes de la Comisión Científica) merecen nuestra gratitud por su amplia colaboración y compromiso organizativo. Una especial mención debe hacerse para la Decana de la Facultad de Lenguas, Dra. Silvia Barei, y el Decano de La Facultad de Filosofía y Humanidades, Dr. Diego Tatián, así como para las Comisiones Organizadoras Internacional y Local por su trabajo y colaboración permanente.

Comité Organizador Internacional

EVALUACIÓN Y DISCIPLINA ESCOLAR EN EL PASAJE DE LA ESCOLARIDAD PRIMARIA A LA SECUNDARIA EN ESCUELAS PÚBLICAS DE CÓRDOBA. INCIDENCIAS CRÍTICAS EN LOS RECORRIDOS DE ESCOLARIZACIÓN

**Nora Alterman
Adela Coria¹**

Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Los procesos, instrumentos y enfoques sobre prácticas de evaluación constituyen un capítulo específico de las orientaciones políticas (nacionales o jurisdiccionales) de evaluación, de las resoluciones del Consejo Federal de Educación, de las decisiones evaluativas de carácter nacional y comparado con el ámbito internacional, definidas por DINIECE, en el marco de la Sub-Secretaría de Planeamiento del MECyT; de las políticas particulares y diseños curriculares jurisdiccionales; de las propuestas pedagógico-didácticas en diferentes niveles. Estas orientaciones, así como las que se definen en nombre de la convivencia escolar también en diferentes niveles, tienen importantes efectos en la subjetividad, y en el propio destino escolar de quienes se exponen a sus resultados, en particular en el tránsito entre niveles del sistema, o en el interior mismo de un nivel, en el pasaje de un ciclo a otro.

Esta ponencia pone el acento en las dimensiones principales del proyecto de investigación que actualmente sostenemos, que se propone indagar los dispositivos de evaluación de los aprendizajes y aquellos que regulan la disciplina escolar, en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba.

Con esta indagación se busca comprender las marcas distintivas de ambos dispositivos, sus solapamientos, divergencias y eventual autonomía que puede observarse en el tránsito de un nivel a otro.

También en la ponencia damos cuenta de avances sustantivos del trabajo de campo que como resultado principal de un proyecto anterior,² inspiraron la definición de la problemática en este caso.

¹ Aquí se retoman lineamientos principales del actual proyecto de Investigación (SECyT; UNC): Dra. Adela Coria (Directora); Mg. Nora Alterman (Co-Directora). Integrantes: Dra. Mariana Beltrán; Lic. Mariel Castagno; Lic. M.Eugenia Danielli; Mg. Gonzalo Gutiérrez; Mg. Octavio Falconi; Lic. Eduardo López Molina; Mariela Prado.

² “Condiciones de escolarización y transmisión de saberes en escuelas primarias y secundarias de Córdoba”. (Subsidio SECYT-UNC. 2008-2009; 2010.2011). Dir. Mg. N. Alterman, Co-Dir. Dra. A. Coria “Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela”. Brujas. En prensa.

En el pasaje de la escuela primaria a la secundaria: Evaluación y disciplina como dispositivos de construcción de identidades

Desde la ya clásica indagación de P. Perrenoud sobre el éxito y el fracaso escolar, la evaluación ha sido una temática que ha preocupado a los investigadores, tanto desde el punto de vista sociológico, psicológico o pedagógico-didáctico. (Perrenoud, P., 1990; 2008; Bertoni, P.; Poggi, M; Teobaldo, M; 1995; Carr, W.; 1993; Litwin, E., 2008; Feldman, D.; 2010; Camilloni, A. 1998), en un constante esfuerzo por mostrar su problematicidad y carácter político, moral y social.

El vínculo entre “adquisición, evaluación y transmisión” ha sido particularmente destacado por Bernstein, en términos de proporcionar en última instancia una “regla simbólica general para la conciencia”. Así, es potente el poder del dispositivo pedagógico en la construcción de identidades.

Se adopta la categoría “dispositivo” para el estudio de la red compleja de discursos, prácticas, instrumentos y efectos sobre los sujetos, tanto en el caso de la evaluación, como en el de la disciplina escolar (Bernstein, B.; 1993; Foucault, M.; 1997).

El enfoque de Bernstein es de interés pues para él la evaluación “condensa el significado de la totalidad del dispositivo” (1998: 66) y es, en tanto evaluación continua, la “clave de la práctica pedagógica”.

En cuanto a la disciplina escolar, ha puesto su atención en cómo el discurso instruccional queda incluido en el discurso regulativo, que es de orden moral, y en sentido amplio, ayuda a comprender los complejos dispositivos que regulan el orden en la escuela, la disciplina en los sujetos, y el disciplinamiento social, como efecto a largo plazo.

El papel del “examen” como operación que “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza” (Foucault, M, 1997: 189) y su poder de dar visibilidad sobre los individuos, y de encauzarlos, es un argumento potente de M. Foucault y de los estudios sobre “disciplina escolar” (que lo retoman Furlán, A., 1996, 2004, 2005; Alterman, N., 1998,1999, 2000, 2003, 2009; entre otros), y que nos permite justificar la razonabilidad de realizar una búsqueda articulada *entre* evaluación y disciplina.

El aporte de Bernstein también interesa por cuanto ha contribuido a poner la atención analítica en las “*variaciones*” y “*relaciones entre*” categorías –en este caso, evaluación y disciplina escolar- y en el “*pasaje*” de un código curricular a otro –para nuestro interés en este proyecto,

de un nivel educativo con ciertas reglas dominantes, a otro que las niega, contradice, da continuidad, entre otras formas de relación posible.

Experiencias e investigaciones han abordado especialmente el “pasaje” de la escuela primaria a la secundaria (Rossano, A.; 2006; Alterman, N., Coria, A., y otros, 2009; Falconi, O; Beltrán, M., 2010), y de esta a la universidad (Goldenhersh, H; Coria, A; y otros, 2006; Lisfzyc, S., Teobaldo, M., y otros; 2004).

Rossano (2006) ha reflexionado fundamentalmente en el marco de la experiencia del Programa de Aceleración en el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003). Los cambios que registra en ese pasaje remiten a varias dimensiones de interés, entre ellas, la evaluación y la disciplina.

Aunque respecto de otros niveles educativos, el trabajo de Goldenhersch, Coria y otros (2006) se fundamenta en esta cuestión en categorías desarrolladas por V. Turner para el estudio del pasaje de un “estado” a otro. En los “estados de transición” la condición propia es la “ambigüedad y la paradoja, una confusión de todas las categorías habituales”. (Turner, V., 1997: 104).

Evaluar y disciplinar en contexto: la relación entre orden regulativo y orden instruccional como fuente de tensiones dentro de la escuela³

En la investigación que hemos sostenido desde el año 2008 y que estudia las “Condiciones de escolarización y transmisión de saberes” en escuelas cordobesas, hemos puesto el acento “en la compleja relación entre el orden regulativo y el orden instruccional como fuente de tensiones en los procesos de transmisión educativa (Bernstein, B., 1988; 1990; 1993; 1998), hasta mostrar formas emergentes de impugnación de principios de autoridad, regulaciones y dispositivos escolares en escenarios y procesos políticos disruptivos” (Alterman, N; Coria, A.; 2011).

Así, hemos avanzado particularmente en el reconocimiento empírico del modo en que opera el vínculo entre disciplina y enseñanza, objetivadas en situaciones de alta conflictividad, un signo de tensión entre ambos órdenes.⁴

Para Bernstein, el discurso instruccional es aquel que “crea competencias o habilidades especializadas (...) El discurso regulativo hace otra cosa. Si decimos que el discurso instruccional crea orden discursivo, el discurso regulativo crea orden social. El discurso

³ Varias de estas ideas han sido expuestas en las VII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. *Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*. 29, 30 de junio y 1 de julio de 2011. Cba.

⁴ Algunos planteos de esta ponencia están desarrollados con mayor amplitud en el artículo de Alterman, Nora y Coria, Adela: *La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Phillippe Meirieu* Furlán, A. (Comp.). Siglo XXI. En prensa.

regulativo contiene las reglas que constituyen el orden, la relación y la identidad. Cualquier discurso pedagógico es la inserción de uno en otro. De modo que en realidad solo hay un texto.

A menudo hablamos del discurso pedagógico como si hubiera dos textos: está el inculcar las habilidades a las personas y luego está el moralizar, el control, la disciplina. Pero desde este punto de vista solo hay un texto y el discurso pedagógico es cómo el primero es inserto en el segundo, de modo tal que este último domina al discurso instruccional”. (Bernstein, B.; 1990: 106).

En referencia al orden instruccional, Bernstein sostiene que las influencias que podrían afectar tanto la forma como su contenido son la economía, la estructura de clases sociales, los cambios en el curriculum (por efecto de desarrollo científico o tecnológico que implique desvalorización o pérdida de status de algunos contenidos) y hasta cambios en los medios de enseñanza. Todas estas influencias, o alguna de ellas, pueden ser motivo de situaciones de inestabilidad o desequilibrio del orden instruccional. En cuanto al orden regulativo, el mismo puede ser puesto en cuestión cuando los comportamientos y modales considerados legítimos no son aceptados, o antes bien rechazados, por ciertos grupos -dentro o fuera de la escuela- colocando a la propia imagen de la institución educativa en situación de crisis. “El debilitamiento del orden expresivo de la escuela es probable que debilite el intento de la escuela de transmitir comportamientos que pretenden la cohesión entre el profesorado, entre los alumnos y entre alumnos y profesores” (Bernstein, 1988:39).

La relación entre ambos órdenes o discursos asume en nuestra interpretación variadas formas en los diferentes escenarios escolares, fuertemente dependientes del contexto socio-cultural en el que se despliega el trabajo educativo. Uno de los casos en estudio,⁵ analizado desde esta relación, da cuenta de un **marcado debilitamiento del orden regulativo**, que en algunas circunstancias se expresa en su pérdida de eficacia y hasta ausencia aparente.

Algunos indicios de la pérdida de eficacia de dicho orden podrían comprenderse desde el concepto de **“escolaridades de baja intensidad”** desarrollado por Gabriel Kessler (2007) retomado por Terigi (2009) y Noel (2009), que permitiría reconocer diferentes matices de la relación de los estudiantes con la escuela: *desenganche con o sin problemas de disciplina o convivencia, impugnación, implosión violenta*, entre otros.

Es interesante advertir que en este caso, al mismo tiempo que el debilitamiento del orden regulativo, se pone de manifiesto una **recurrente valoración negativa del orden instruccional**, que daría cuenta de una cierta invisibilización del acto de enseñar, o su pérdida de sentido.

⁵ Gutiérrez, Gonzalo.; Danieli, María Eugenia. (2011). “Todos en la escuela: Desafíos y tensiones de una promesa”. VII Jornadas de Investigación en Educación. *Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*. CIFYH. 29, 30 de junio y 1 de julio de 2011.

Esta pérdida de sentido, además de reflejarse en ese imaginario de cambio, se objetiva en diversos modos de discontinuidad de los estudiantes en relación con la tarea escolar, que ulteriormente, habrán de marcar significativamente sus trayectorias educativas en sentido amplio. En esta escuela, al igual que en otras estudiadas,⁶ faltar varios días a clase sin demasiadas consecuencias académicas; faltar reiteradamente, en un ir y venir que probablemente concluya en un “corte” de la trayectoria escolar (implicando tal vez el pase a otra escuela o el abandono definitivo de la escolaridad), son rasgos contrastantes con los supuestos fundamentales de trayectorias escolares continuas y completas (Terigi, 2009, 2010), que garantizarían la inclusión educativa como un ideario político que se juegue efectivamente en el orden instruccional.

La reflexión sobre el orden instruccional requeriría interpelar a su vez la organización del tiempo escolar, pues la fragmentación del cronosistema introduce frecuentemente discontinuidades en la cronología de aprendizaje que están siguiendo los sujetos (Terigi, 2009). Frente a ello, forma parte de las realidades escolares la invención de estrategias y “mecanismos de protección” contra la discontinuidad. En nuestra investigación hemos observado la invención de proyectos que, si bien no son novedosos en la producción pedagógica, como la “revista escolar”,⁷ sí funcionarían en estos ámbitos como proyectos alternativos que atienden simultáneamente la relación de la escuela con la comunidad, el tratamiento de contenidos, y el abordaje de temáticas que recuperan intereses y demandas de los adolescentes.

Este tipo de iniciativas constituyen experiencias potenciales que podrían restituirle sentido al orden instruccional, retramar los vínculos entre adultos y jóvenes, favorecer el sentido de pertenencia de ambos a la escuela, y el anudamiento de esta a su contexto, así como contribuir especialmente a cuidar las trayectorias educativas.

El lugar de la evaluación en esta trama, su vínculo con el orden regulativo, y los efectos en los recorridos de trayectorias escolares será materia de profundización en esta etapa de nuestro trabajo.

Disrupciones políticas que interpelan el orden escolar legítimo

Hemos observado situaciones escolares en las cuales el orden regulativo pareciera ser totalmente sustituido frente a situaciones disruptivas. Sería un estar “fuera” del orden legítimo.

⁶ Castagno, Mariel, Prado, Mariela (2010), “Proyectos alternativos y gramática escolar. Una arista de las condiciones de escolarización”, Ponencia VI Jornadas de Sociología de la UNLP.

⁷ Hacemos referencia a muchos ensayos pedagógicos pasados y presentes que, dentro y fuera de la escuela, son herederos en parte de la productividad de la escuela nueva.

A nuestro entender, esos matices en la intensidad del “desenganche” a los que remite Kesller son rebasados en su naturaleza en impugnaciones que asumen la forma de “toma de escuelas”, que obedecerían antes a la emergencia de renovadas articulaciones de los jóvenes en tanto actores políticos con la escuela y las autoridades educativas y escolares.

Como ha sido público, en Córdoba capital, durante el 2010 –y retomando algunas movilizaciones acaecidas en 2009-,⁸ la toma de escuelas secundarias -estatales y privadas- por estudiantes y con apoyo de padres, con fuertes demandas vinculadas con la resolución de históricos problemas en las condiciones de infraestructura escolar,⁹ y luego, asumiendo una clara disputa sobre su lugar como actores -con “autoridad negada”- en el proceso de discusión de la Ley de Educación Provincial, disloca el orden habitual de la escuela.

No es nuestro propósito reconstruir aquí ese complejo proceso.¹⁰ A los efectos del análisis que venimos desplegando, es preciso poner de relieve que, aún de modo coyuntural, la toma fue un acontecimiento que puso radicalmente en cuestión las jerarquías y los principios de autoridad estructurantes del sistema educativo y del trabajo escolar. En ese sentido, y a pesar de tensar el orden regulativo e instruccional a un extremo, tuvo importantes consecuencias subjetivas, institucionales y para los colectivos involucrados, y también, importantes efectos formativos en y más allá de la escuela.

Encontramos signos más o menos inmediatos de dichos efectos a nivel de diferentes actores. En el plano estudiantil, cuando los mismos estudiantes asumen lugares diversos corriéndose del sentido clásico de ser “adquirentes”: asumiendo, entre otros, el lugar de estudio sistemático y relativamente autónomo (o con referencias “fuera” de la escuela) de legislación comparada; de aprendizaje de la argumentación y contra-argumentación; de negociación con las autoridades educativas máximas; de control del aparato estatal en diferentes instancias; de actores con iniciativa política que propone un diálogo con diferentes expresiones políticas en el espacio legislativo hasta su interpelación en su legitimidad; el lugar de actores que construyen articulaciones con el sector estudiantil universitario -que no fueron homogéneas pues dependieron de lazos políticos con distintas organizaciones político-partidarias- en cuyo marco se desplegaron diversas acciones políticas colectivas.

⁸ Se hace referencia a las asambleas, movilizaciones estudiantiles callejeras, y acuerdos institucionales entre autoridades ministeriales, padres y estudiantes ante la caída del techo de la cantina de la Escuela A. Carbó.

⁹ En trabajos anteriores, (Alterman, N, Coria, A. 2008; 2010) señalamos la relevancia de reconstruir las condiciones de escolarización en que se despliega la transmisión de saberes en instituciones específicas, indagando condiciones materiales y condiciones de organización del trabajo escolar.

¹⁰ Enmarcadas en nuestra investigación, algunas aristas del mismo se problematizan en Falconi, O., Beltrán, M. “Condiciones de escolarización, participación política estudiantil y apropiación cultural: la toma de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba (2010)”. *VII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*. 29, 30 de junio y 1 de julio de 2011.

En el plano adulto, padres y madres que inicialmente se constituyeron en actores del proceso a instancia del acompañamiento de sus hijos e hijas, pronto adoptaron formas de organización como actores diferenciados. El efecto se deja escuchar ya atravesados los primeros meses desde la sanción de la Ley, al punto que en el tiempo transcurrido de 2011 se registraron dos tomas de escuelas primarias por padres de alumnos, motivadas también por situaciones de grave deterioro de los edificios escolares. En cuanto a los actores docentes (profesores, preceptores) y autoridades escolares, en varias instituciones de nuestro medio se promovieron actividades de debate del ante-proyecto de ley de educación provincial, que sin sustituir las formas de autogestión alcanzada por los estudiantes, habilitaron escenarios institucionales de canalización de la demanda estudiantil de participación activa en intercambio con distintos actores (entre otros, legisladores provinciales, docentes universitarios).

Entendemos que esos efectos que consideramos formativos aún fuera del orden instruccional y regulativo, fuera del cronosistema, merecen ser indagados y analizados pedagógica y políticamente, pues expresarían la contra-cara del “desenganche” estudiantil de la institución escuela, la instauración, aunque coyuntural, de otro orden dador de pertenencia, identidad, y compromiso.

La construcción de la disciplina y la evaluación como objeto de políticas educativas y su análisis situado en los procesos de escolarización

Las tensiones observadas entre orden instruccional y regulativo, solidariamente interpelados, o aún en situaciones donde se inauguran otros órdenes por efecto de disrupciones políticas, requieren una perspectiva de lectura que habilite un diálogo entre mirada sociológica e imaginario pedagógico-político.

Una conclusión central de nuestro estudio ha sido que (...) existe una relación intrínseca entre enseñar contenidos escolares y mantener las condiciones para su enseñanza”, muchas de ellas referidas al mantenimiento de la disciplina.

Estudiar los matices que asumen esas condiciones es parte central de esta indagación, con la mira puesta en observar efectos subjetivos de los dispositivos que se ponen en juego, y reconocer las incidencias críticas que estos pueden tener en los recorridos de escolarización.

En este sentido, hemos construido algunas hipótesis en el marco del proyecto que interesa contrastar en esta etapa en una ampliación de las condiciones estructurales de los contextos escolares estudiados hasta aquí (fundamentalmente, escuelas enclavadas en barrios pobres de la ciudad de Córdoba, y que atienden a sectores marginalizados).

En uno de los casos abordados (Falconi, O.; Beltrán, M.; 2010), se pone en evidencia el fuerte papel expulsivo de la escuela secundaria a partir del segundo año, en tanto en el primero, las estrategias de acompañamiento tutorial, debilitamiento de las exigencias escolares, entre otros, juegan un papel crucial para la retención. El rasgo fundamental parecería ser “la primarización” del primer año de escolaridad secundaria.

El resultado en proyección es que quienes masivamente han accedido a ese nivel por políticas de inclusión y su consecuente ampliación de la matrícula hacia sectores antes excluidos del sistema¹¹ no logran permanecer en ella. “En este proceso, las escuelas secundarias estatales encuentran dificultades para promover, de manera igualitaria, aprendizajes productivos y relevantes vinculados con los contenidos curriculares, como así también para lograr la permanencia y egreso de los alumnos en el nivel. Al respecto, las estadísticas señalan que solo el 13,1% de los jóvenes más pobres de nuestro país logra culminar sus estudios secundarios, mientras que sus pares de los sectores altos lo hacen en un 96,2%” (Falconi, O.; Beltrán, M.; 2010).¹²

Asimismo, hemos verificado que “alumnos de los primeros años de escolaridad que pertenecen a sectores de alta vulnerabilidad social, sin un sentido de pertenencia desarrollado, serían portadores de historias de fracasos acumulados en otras escuelas, siendo repitentes, o con sobre-edad. Es posible entonces que en su accionar cotidiano reproduzcan las formas conocidas de lo escolar, en particular, aquellas formas más conflictivas que aprendieron en otras escuelas que decidieron darles la espalda y reubicarlos en otro lugar” (Alterman, N.; Coria, A., 2010-2011).

En síntesis, los recorridos de escolarización, más o menos tempranamente, pueden verse abortados –estando frente a situaciones de expulsión–, continuarse en otros espacios escolares consideradas en el imaginario social como de menor jerarquía –que se considera desgranamiento en las estadísticas escolares- o retrasados con respecto a las duraciones teóricas (casos de alumnos con sobre-edad, efecto de repitencia). Ello supondría, en nuestra hipótesis, efectos críticos en las coyunturas vitales, implicando así muy incipientes “bifurcaciones de trayectorias” (Coria, A.; 2001; 2006) que podrían constituir una marca crucial tanto para los estudiantes como para sus familias, de discontinuidad de posiciones en el campo socio-cultural, o de reproducción de las condiciones iniciales, dependiendo el caso.

¹¹La tasa de escolarización secundaria en el país era 21% 1950, 32% 1960, 37% 1970 (Filmus y otros, 2001). Este crecimiento continuó durante los 80 y 90 con indicadores del 42,2% 1980, 59,3% 1991 y 71,5% 2001 (Fernández y otros, 2001). Los jóvenes de entre 13 y 17 años que estaban en el 30% más pobre de la sociedad, aumentaron su asistencia a la escuela en un 40,1% –de un 53,1% en 1990 se elevó a 73,4% en 2003 (Dussel, I. 2008).

¹²Fuente: SITEAL en base de encuestas de hogares (<http://www.siteal.iipe-oei.org>). (Sourrouille, F. 2009).

La dimensión política en términos de efectos en la subjetividad, y la dimensión del trazado de las políticas respecto del orden disciplinario y de evaluación, juegan por ende un papel esencial en nuestro estudio. Será preciso en ese sentido avanzar en una contextualización del problema en el marco de política educativa provincial -y profundizar análisis ya en curso-, a través del estudio de los discursos construidos en torno de la decisión de producir variaciones en el régimen académico (sistema de promoción de los estudiantes, trimestralización de la evaluación), nuevos dispositivos de evaluación, y las decisiones en materia de convivencia escolar a través de nuevas regulaciones disciplinarias (creación de consejos de convivencia) que se inscriben en un discurso de “inclusión educativa” que debe ser empíricamente contrastado y valorado política, institucional y subjetivamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Alterman, N. (2009). “La gestión de un cambio disciplinario en una escuela de nivel medio: problemas y desafíos”. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. México.
- Alterman, N. (1999). “La disciplina escolar en las escuelas secundarias”. Revista *Páginas*, Escuela de Ciencias de la Educación. Año 1. N° 1. Córdoba: Narvaja Editores.
- Alterman, N. y Coria, A. (2011), *La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Phillippe Meirieu*. En Furlán, A. (Comp.) En prensa.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Madrid: Ed. Morata.
- (2003). *Clases, códigos y Control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. España: Ed. Akal Universitaria.
- Carr, W. (1993). “La calidad de la enseñanza”. En Carr, W. (Comp.). *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Madrid: Díada Ed.
- Camilloni, A. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Coria, A. (2001). “Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el proceso de institucionalización de la Pedagogía en la UNC. 1955-1966.” *Tesis Doctoral*. México: DIE, CINVESTAV, IPN.
- Coria, A. (2006). “Transmitir y heredar. Configuraciones intra e intergeneracionales en la pedagogía académica en Córdoba, Argentina, 1960-1975”. En, Landesmann, M. (Comp.) *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México, DF: Juan Pablos.

- Coria, A. (2009). *Investigación, políticas curriculares y de enseñanza*. Revista Cuadernos de Educación. CIFYH-UNC. Año VII, número 7. Córdoba.
- Coria, A. (2012). “Entre curriculum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007)”. En Miranda, Bryan, (Editores). Córdoba: UNC-FFyH-SPU-UNICAMP-CAPEs. En prensa.
- Coria, A.; Alterman, N., Sosa, M. (2007). “La Escuela Media en Argentina. Entre regulaciones y prácticas en iniciativas y proyectos escolares. Un Análisis a partir del caso de la ciudad de Córdoba” en: Rev. Mex. de Investigación Educativa, Vol. XII. N° 32. México.
- Frigerio, G.; Diker, G. (comp.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Ed. Noveduc. Cem.
- Furlán, A. (2005), Sección Temática: “Problemas de Indisciplina y Violencia en la escuela”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. X. N°: 26. México.
- Furlán, A. (2000). “La cuestión de la disciplina. Los recovecos de la experiencia escolar”, en Gvirtz, S. (comp.) *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Furlán, A. (et al) (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Univ. Guadalajara. Univ. Cs de la Salud. SEJ; Dpto. de Psicología Básica. México.
- Furlán, A.; Alterman, N, (2000). “La indisciplina en la escuela”. En Revista Alternativa. Serie espacio pedagógico. UNSan Luis. Argentina.
- Goldenhersch, H., Coria, A., Saino, M; Moughty, T.; Chiavassa, N.(2006). *Deserción estudiantil en la universidad. Estudio de un caso: la Facultad de Ciencias Económicas*. Córdoba: Asociación Cooperadora de la FCE.
- Kessler, Gabriel (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Bs.As: Ed. Colihue.
- Rossano, A. (2006). “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa”. En Terigi (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Bs As. Siglo XXI.
- Terigi, F. “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia Jornada de apertura ciclo lectivo 2010. MCE. Gobierno de La Pampa.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.

TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LA ESCUELA MEDIA. MACRO Y MICROANÁLISIS SITUACIONAL EN LAS PROVINCIAS DE SANTA FE Y ENTRE RÍOS

Gabriela Andretich

Virginia Kummer

Facultad de Ciencias de la Educación, UNER

1. Introducción

Este trabajo presenta los avances del proyecto de investigación *Trayectorias escolares de la escuela media. Macro y microanálisis situacional en las provincias de Santa Fe y Entre Ríos* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. El trabajo refiere al estudio de las trayectorias escolares desde la triangulación metodológica. Tomando como punto de partida la conceptualización de trayectoria escolar (Terigi, 2007) se proponen dos abordajes convergentes; uno para el análisis de las trayectorias escolares teóricas a partir del tratamiento georreferenciado de indicadores educativos (repitencia, deserción, sobreedad) para dar cuenta de un estado de situación comparativo y proyectivo. Este primer abordaje constituye la perspectiva cuantitativa que se complementa con un abordaje cualitativo. Este último se encara con entrevistas en profundidad e instancias participativas en instituciones educativas para el estudio de las trayectorias reales que siguen los alumnos más allá del paso formal por el sistema educativo, con el objetivo de poner en discusión la idea de que los caminos que recorren los alumnos a través del sistema educativo son homogéneos, lineales y predecibles en todos sus aspectos.

El objetivo de esta presentación es presentar algunas líneas teóricas que guían la investigación y un análisis de los indicadores educativos que se utilizan en el abordaje cuantitativo correspondiente a la primera parte del proyecto.

2. El estudio de las trayectorias educativas.

La deserción y la repitencia, definidos por Morduchowicz (2006) como indicadores de producción del sistema educativo han sido históricamente en nuestro país problemas no resueltos. A pesar de los distintos programas que desde el ámbito gubernamental se han venido desarrollando las cifras se mantienen. A su vez, la escasez de estudios sistemáticos provinciales

impide un análisis de los efectos y/o impacto de las políticas en el sector (Morduchowicz, 2006).

Desde este marco de análisis se entenderá a la deserción, el abandono, la repitencia y la sobreedad no como problemas de carencia o falla en el rendimiento del alumno sino desde una mirada más amplia desde la que se comprenda el problema en su complejidad, más allá de los datos numéricos. Es por esto que se recurre a la categoría de *trayectoria educativa*; reconocemos en ésta una perspectiva integral que va más allá de lo formal esperado por el sistema para sus alumnos.

La categoría teórica trayectorias educativas ha sido objeto de tratamiento por parte de distintos equipos de investigación durante la última década. De este modo, Terigi (2007) se centrado en las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias y procura poner en relación un conjunto de datos y de análisis que, si bien no siempre están expresamente enmarcados en los estudios de trayectorias escolares, ofrecen aportes imprescindibles para reflexionar sobre ellas, sobre todo si se tiene en cuenta el estado incipiente de conocimiento sistematizado sobre la cuestión. Esta investigadora incorpora nociones de *trayectorias teóricas* y *reales*.

Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema educativo que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de estas trayectorias: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción. Al respecto sostiene Terigi:

“...Nuestros desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, continúan basándose en el supuesto de la biografía lineal estándar. Suponen, por ejemplo, que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. Insisto, no se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan chicas y chicos de distintas edades; se trata de la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico-didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad...” (TERIGI: 2007:5)

Las *trayectorias reales* -aquellas que exceden el paso por el sistema educativo formal- requieren para su abordaje estudios de carácter longitudinal, que privilegien metodologías como las historias de vida, la entrevista en profundidad y la observación participante.

Alliaud (2001) plantea que en la pubertad o preadolescencia comienza el abandono educativo, en muchos casos, por el ingreso al precario mercado laboral. Como consecuencia de esto, si el ingreso al sistema educativo fue tardío, y además el sujeto repite, recibe una escasa formación. Una de las conclusiones a las que arriba es que el fracaso escolar tiene estrecha relación con la trayectoria escolar y con la condición social y cultural de los alumnos. En coincidencia con las investigaciones descritas anteriormente, menciona dos problemas fundamentales: la mengua del porcentaje de acceso a medida que avanzan los niveles del sistema educativo y el acceso de la mayoría de la población al sistema pero su posterior abandono sin culminar.

La mencionada autora plantea tres modos de trayectoria escolar: el alumno que transita en el tiempo estipulado por el sistema, el que transita en un tiempo más prolongado que el estipulado por repitencia o deserción temporal y el que abandona antes de finalizar. Conceptualiza la repitencia y la deserción considerando que ambas se dan en niños mayoritariamente pobres y fundamentalmente al inicio de la escolaridad de cada nivel. El problema no es tanto el acceso como la calidad de la enseñanza, puesto que las deserciones temporales o la edad de ingreso al sistema condicionan la permanencia del sujeto en el mismo.

Para Kaplan (2006), el concepto de trayectoria social o escolar nos acerca a una comprensión dialéctica de los diversos itinerarios que los agentes van delineando a lo largo de su vida, alejándose de la idea de que a determinadas posiciones de partida corresponden solo ciertos puntos de llegada. Sostiene esta autora –en concordancia con los trabajos mencionados anteriormente- que es conveniente desmontar la idea de que los caminos que recorren los alumnos a través del sistema educativo son homogéneos, lineales y predecibles en todos sus aspectos. Si bien es real que se pueden establecer tipos de itinerarios frecuentes e ideales, coincidentes con la estructura escolar (grados, ciclos, niveles), –teóricos en términos de Terigi-, no es menos cierto que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Los condicionamientos sociales, y también las subjetividades que se construyen en la escuela, juegan un papel crucial. En tal sentido sostiene la investigadora:

“Aunque la trayectoria social y escolar guarda íntima relación con las posiciones de clase, género y etnia, no depende exclusivamente de ellas ya que se pone en relación con por lo menos tres dimensiones: los condicionamientos materiales, la esfera subjetiva (representaciones, expectativas, sentimientos) y las estrategias, no siempre racionales, que con cierto margen de autonomía van armando los agentes en el delineado de sus recorridos” (KAPLAN,2006,40).

3. Las políticas que atienden estos problemas históricos no resueltos en Argentina.

En Argentina, en la década del noventa emergieron las políticas compensatorias como estrategia para disminuir las desigualdades sociales a través de la intervención estatal sobre las escuelas desfavorecidas. En la década del dos mil se desarrolló una visión crítica hacia las políticas compensatorias que invocó la necesidad de establecer criterios universales. Sin embargo, en el plano de las políticas se mantuvieron estrategias específicas destinadas a los grupos más vulnerables. Hasta el momento, el abordaje político de las desigualdades educativas ha puesto el acento en la redistribución, con el fin de “dar más a los que menos tienen”. La variedad de políticas contempla la asignación de más recursos, más equipamiento, más cargos docentes, más horas de clase y/o más oportunidades para rendir los exámenes. En definitiva, se ofrecen más recursos a las escuelas más pobres, en algunos casos complementados con apoyo técnico y capacitación (Veleda, et. Al, 2011).

Hasta el momento el enfoque político manifiesto ha tendido a cristalizar identidades negativas, definidas por sus carencias y déficit frente al resto del sistema educativo y ha generado en ciertos casos dependencias y estigmatizaciones. *“...las políticas compensatorias no cuestionaron los factores estructurales del propio sistema educativo que explican por qué los alumnos de sectores más postergados fracasan, aprenden menos y tienen más dificultades para construir un proyecto educativo y de vida”* (Veleda, et.al.2011:60/61).

4.- La perspectiva de análisis

Tal como se explicitó en la introducción, el trabajo prevé el abordaje desde dos perspectivas. La primera de ellas es la basada en el trabajo con los distintos tipos de indicadores educativos. Se presenta a continuación una conceptualización de los mismos, la selección de los que se abordarán en el trabajo sobre trayectorias escolares y ejemplos de su utilización.

4.1 ¿Qué son los Indicadores Educativos?

Siguiendo el desarrollo del informe final del proyecto anterior de este equipo de trabajo (Andretich, Kummer y otros, 2010), se consideran indicadores todas las variables que representan un status agregado o un cambio de cualquier grupo de personas, objetos, instituciones o elementos que se encuentran bajo estudio y son esenciales para informar sobre ese estatus o su cambio para comprender sus condiciones. Es por esto que permiten describir y evaluar fenómenos cuantitativamente.

Los indicadores educativos suelen definirse como medidas estadísticas sobre aspectos que se consideran importantes en los sistemas educativos. Definen un indicador educativo los siguientes componente: la descripción, evaluación, monitoreo, juicio de valor y relevancia política. Como se menciona en diferentes obras, las características de un buen indicador se pueden enunciar en los términos siguientes: su pertinencia; su capacidad para resumir la información sin deformarla; su carácter coordinado y estructurado, que permite ponerlo en relación con otros indicadores para efectuar un análisis global del sistema; su precisión y comparabilidad y su fiabilidad. Un buen indicador debe permitir: medir cuán cerca o cuán lejos estamos en relación con un objetivo; identificar las situaciones problemáticas o inaceptables; responder a las preocupaciones de los políticos y al cuestionamiento que ha conducido a su elección; comparar su valor con otro valor de referencia, una norma o consigo mismo calculado para otro período de observación.

El indicador es así, una medida específica, explícita y objetivamente verificable de los cambios o resultados de una actividad o necesidad. Según Sauvageot (1999), los indicadores¹³ son instrumentos que deben permitir dar cuenta, a la vez, de la situación de un sistema educacional y rendir cuenta de esta situación al conjunto de la comunidad educativa, o, dicho de otra manera, al conjunto del país. A esta conceptualización se puede agregar la consideración de Sendón (2012) que ve a los indicadores como un sistema complejo que incluye al subsistema educativo en sus relaciones de ida y vuelta con el contexto.

Esta última recomendación fue expresamente retomada por el manual metodológico elaborado por la Red Nacional de Información Educativa¹⁴ donde se aclara que el funcionamiento y desempeño del sistema educativo incluye –como puntos relevantes- el entorno demográfico y socio-económico dentro del cual se desenvuelve como así también el impacto del sistema educativo sobre dicho entorno. Desde esta perspectiva, la clasificación de las áreas temáticas que incluyen los aspectos precedentes y que se encuentran ligadas por relaciones estrechas y multidireccionales son:

¹³ Sauvageot (1999) advierte que es preciso evitar una confusión muy importante: un indicador no es una información elemental. Se trata de una información elaborada para poder estudiar un fenómeno educacional. Por lo tanto, no hay que confundir una lista de indicadores con una lista de cuadros producidos para un anuario estadístico o para responder a necesidades de gestión. El número de alumnos que ingresa al segundo ciclo es interesante para un administrador, lo mismo que el número de profesores y de alumnos. Pero el indicador será, en el primer caso, la proporción de una generación que accede al segundo ciclo; en el segundo caso, el número de alumnos por maestro. La diferencia es obvia; la diferencia de potencial analítico también.

¹⁴ Se trata específicamente de un documento de la Red Federal de Información Educativa perteneciente a la Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, año 2005. Es importante el uso de esta guía ya que las estadísticas que se obtendrá para las provincias de Santa Fe y Entre Ríos han sido elaboradas con este material de base.

Área	Dimensión
Contexto	a. Demográfica
	b. socioeconómica
Recursos	a. físicos
	b. humanos
	c. financieros
	d. organizacionales
Proceso	a. acceso
	b. flujo
Resultados	a. egreso
	b. logros educativos
Impacto	a. socioeconómico

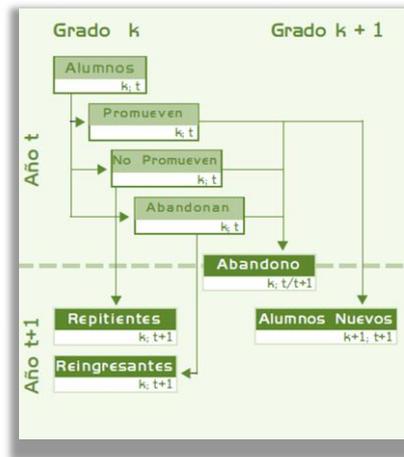
Fuente: manual Metodológico. Sistema Nacional de Indicadores Educativos. Ministerio de Educación y Cultura. Argentina

4.2. Los indicadores para el estudio de las trayectorias escolares.

Para referir especialmente a la trayectoria educativa de los estudiantes en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Sendón recomienda vincular los indicadores relativos a trayectorias escolares con los de cobertura del sistema ya que esta última muestra la incorporación de la población a la escuela. De las distintas áreas de indicadores se retomarán para este trabajo específicamente las relativas al *proceso educativo*. Ahora bien, tal como lo muestra el esquema que se presenta a continuación, la dimensión *proceso educativo* contiene datos de *acceso* y de *flujo*.

PROCESO	3.1. Acceso	33	3.1.1 Tasa neta de escolarización por nivel de enseñanza
		34	3.1.2 Tasa de escolarización por grupos de edad
		35	3.1.3 Esperanza de vida escolar
		36	3.1.4 Porcentaje de Alumnos de 1er grado que han asistido al nivel Inicial
	3.2. Flujo	37	3.2.1 Tasa de promoción efectiva
		38	3.2.2 Tasa de repitencia
		39	3.2.3 Tasa de reinscripción
		40	3.2.4 Tasa de abandono interanual
		41	3.2.5 Atraso escolar

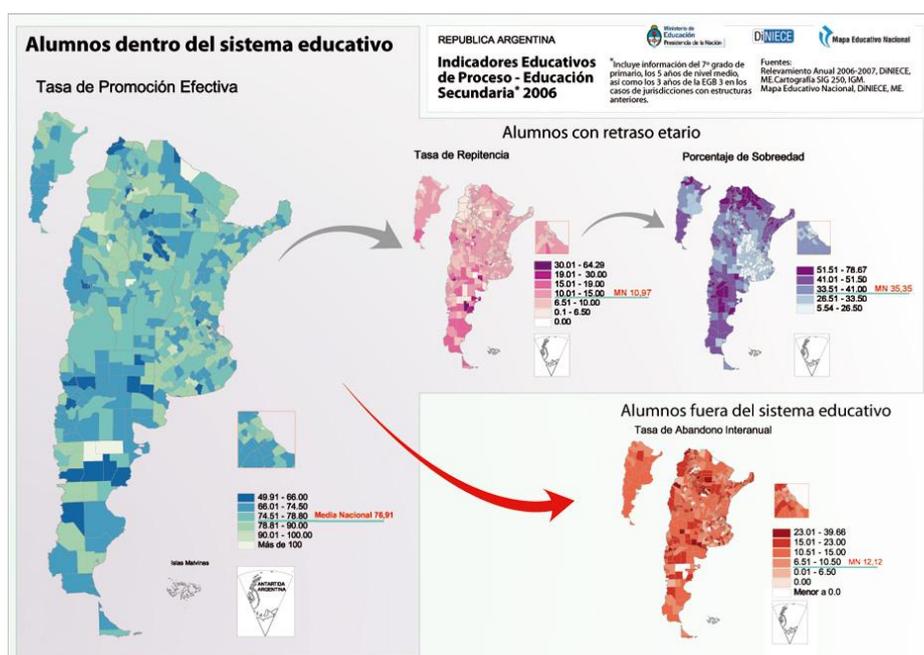
De acceso solo se tomarán dos indicadores: (3.4) Tasa de escolarización por grupos de edad y Esperanza de vida Escolar (3.5). Sobre los *flujos* se retomarán todos los indicadores propuestos en el cuadro por ser pertinentes para el análisis (3.7, 3.8, 3.9, 4.0 y 4.1). Para estos últimos indicadores denominados de *eficiencia interna*, el Sistema Nacional de Indicadores Educativos parte del siguiente esquema:



Sostiene el mismo material que la lógica interna del modelo permite cuantificar las entradas, salidas y el flujo de alumnos en el sistema educativo y actúa como representación simplificada de esa realidad; como aproximación elaborada de esos movimientos. Más allá del acceso al sistema educativo, es también imprescindible analizar cómo la población escolar se desempeña a lo largo de su biografía escolar o historia educativa.

4.3. El uso de los indicadores

Un antecedente directo del uso de estos indicadores para el análisis de las trayectorias en la escuela media es el aporte realizado por Sendón desde el Mapa Educativo Nacional. Basándose en el Sistema Nacional de Indicadores Educativos, realizó el siguiente mapeado para todo el país de la variación 1996/7 y 2006/7 sobre tasa de promoción efectiva, repitencia y sobreedad:



En este estudio, los indicadores del área *procesos* utilizados para “medir”, en parte, los recorridos escolares fueron La “tasa de promoción efectiva”, la “tasa de repitencia” y la “tasa de abandono interanual”. Sostiene Sendón que en conjunto, estos tres indicadores representan los posibles recorridos de una población escolar determinada. Es decir, del total de los alumnos de un nivel, curso o conjunto de escuelas de un programa específico, por ejemplo, aquellos que promocionan son el porcentaje que pasa de un año al correlativo siguiente, otros repiten de años, mientras que el resto es el porcentaje que abandona la escuela.

“Estos indicadores reflejan las trayectorias de los estudiantes, el tipo de pasaje por la escuela, la regularidad con que logran realizar sus estudios. Es decir, repitencia y abandono interanual constituyen medidas importantes respecto de las necesidades de inserción educacional de la población. (Sendón, s/f).

En síntesis, sostiene Sendón que para la toma de decisiones de política y gestión educativa es central el análisis de trayectorias educativas. El comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes que ingresan en determinado momento en el sistema, que realiza recorridos más o menos regulares, en mayor o menor tiempo, constituye información central para la evaluación y monitoreo del sistema educativo.

5. Comentarios de cierre

Aún en una etapa inicial de este proyecto de investigación, podemos sostener la importancia del estudio de los indicadores educativos como información de base para conocer la situación de las trayectorias teóricas de los alumnos de secundaria.

Sin embargo, este estudio, sería limitado si no se tienen en cuenta el conjunto de políticas educativas implementadas durante la última década. Si bien no es objetivo del trabajo medir el impacto que dichas políticas tienen en el sistema educativo, es válido su estudio porque viabilizan la acción gubernamental en relación a este tema.

El objetivo de comparabilidad presente en el proyecto atiende a un interrogante acerca de un interrogante acerca de las semejanzas y diferencias entre una y otra provincia en relación a la situación de trayectorias escolares.

Finalmente consideramos de igual importancia la consulta a los actores tanto gubernamentales como de las escuelas para profundizar el abordaje de las trayectorias reales de los estudiantes.

Bibliografía

CIPPECUNICEF- Embajada de Finlandia, Buenos Aires. Disponibles en sus respectivos sitios web (www.cippec.org y www.unicef.org).

GVIRTZ, Silvina y ORÍA, Ángela. (2010) Evaluar el rendimiento interno y académico: un desafío para la macro y la micropolítica. Lecciones a partir de un estudio de caso. En: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol. 3, N° 2.

JACINTO, C. Y TERIGI, F. (2007): “¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?” UNESCO. Santillana, Buenos Aires.

KAPLAN CARINA (2006): “La inclusión como posibilidad” Módulo editado por el Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Disponible en <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo3mail.pdf>

SAUVAGEOT CLAUDE (1999): Indicadores para la planificación de la educación: una guía práctica. UNESCO IPE. Buenos Aires

SENDÓN, MARÍA ALEJANDRA (s/f): Trayectorias escolares: una aproximación metodológica. Mapa Educativo nacional. En página web: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Indicadores-Educativos/>

TERIGI, FLAVIA (2007): “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Paper presentado en el iii foro latinoamericano de educación jóvenes y docentes. *La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, mayo de 2007.* En <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>. Consultado en diciembre de 2010.

VELEDA, CECILIA; RIVAS, AXEL Y MEZZADRA, FLORENCIA (2011): La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina,

Documento

“Sistema Nacional de Indicadores Educativo. Manual Metodológico”(2005). Laboratorio de Estadística - Red Federal de Información Educativa. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - ARGENTINA

A CONSTITUIÇÃO DE GRUPOS DE PESQUISA: PROJEÇÕES SOCIAIS E ATUAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E ALFABETIZAÇÃO (GEPFICA)

**Helenise Sangoi Antunes
Graziela Franceschet Farias
PPGE/CE/UFSM**

A Constituição do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA) como Grupo de Pesquisa: início de um trajeto formativo

Para dar início a construção deste tópico, pensemos na criação das primeiras Instituições de Ensino Superior do país. É um surgimento bastante recente, datado do século XX, quando surge a primeira universidade brasileira. Conforme aponta Morosini (2008), na década de 20 existiam somente alguns núcleos isolados de pesquisa nas universidades. Este cenário começa a ser modificado somente após a elaboração de um projeto modernizador apoiado na proposta desenvolvimentista (MOROSINI, 2008).

Com uma história bastante recente, iniciada na década de 90 no Brasil, os Grupos de Pesquisa, a partir do conceito de transdisciplinaridade¹⁵, começaram a surgir, no âmbito das Instituições de Ensino Superior, como alternativa para o compartilhamento de saberes e o crescimento dos indivíduos de forma conjunta ao longo do processo de estudo. Mais precisamente em 1996, com a implementação dos marcos regulatório para a educação superior – LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, é que se constata um crescimento expressivo dos diretórios de pesquisa nacional (MOROSINI, 2008).

O grupo de pesquisa é definido como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças: cujo fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico; no qual existe envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa; cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa; e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos. O conceito de grupo admite aquele composto de apenas um pesquisador. Na quase totalidade desses casos, os grupos se compõem do pesquisador e de seus estudantes (DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL/CNPq, 2012).

O conceito dado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq define, de forma bastante didática, o significado da criação e o porquê da existência dos

¹⁵ Do ponto de vista formal a transdisciplinaridade está relacionada “àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (NICOLESCAU, 2000).

Grupos de Pesquisa, admitindo, assim, a seguinte hierarquia: líder(es) de grupo, que em sua maioria são professores/pesquisadores com título de doutor; os pesquisadores que podem ser os estudantes graduados e/ou pós-graduados da equipe de pesquisa e os estudantes, bolsistas ou não, em iniciação científica e em cursos de pós-graduação, que participam das linhas de pesquisa desenvolvidas pelo grupo.

No Brasil, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES representam as agências governamentais de fomento e avaliação das Instituições de Ensino do país.

Cabe, neste momento, exemplificar, através de alguns dados quantitativos. No ano de 2004, 51,8% dos grupos de pesquisa situava-se na região sudeste, 23,9% no sul e 15% no nordeste (CNPq, 2004). No tocante a composição de gênero em 1993 (MOROSINI, 2008), quando foi realizada a primeira pesquisa direcionada nos grupos de pesquisa do CNPq, 61% dos líderes era do sexo masculino. Em 2004, este percentual baixou para 53% e conseqüentemente, o percentual feminino subiu de 39 para 47%. Há uma explicação convincente para explicar este aumento percentual. A figura feminina, a partir da expansão da globalização e da expansão do mercado de trabalho, se lança ao mercado e inicia o processo de liderança das frentes de trabalho.

Assim, conforme dados fornecidos pelo CNPq, através dos Diretórios de Grupos de Pesquisa (2012), as estatísticas de atualização na Universidade Federal de Santa Maria são as seguintes: no último censo, o total de grupos de pesquisa era da ordem de 333 (trezentos e trinta e três); o número total de grupos certificados na instituição atingiu 368 (trezentos e sessenta e oito); o número total de grupos não atualizados marcou 24 (vinte e quatro); apenas 2 (dois) grupo está no aguardo para receber a certificação e; 30 (trinta) estão em fase de preenchimento.

Com base nestes dados, podemos inferir que o número de Grupos de Pesquisa na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM tem crescido gradualmente, seja em função da ampliação dos cursos de graduação e pós-graduação, ou mesmo pelo aumento dos incentivos financeiros para fomento a pesquisas, uma vez que, ressalva a importância para o aluno de iniciação científica, o envolvimento em grupos de pesquisa e em pesquisas propriamente ditas. Iniciado nosso diálogo, passamos há elucidar um pouco sobre a história do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização.

A partir de espaço de conversas informais, de aprendizagem, de troca de saberes, encontro de desejos, de angústias, da vontade incessante de encontros que promovessem a indagação permanente é que foi criado no ano de 2004, o GEPFICA. A partir do desejo internalizado de uma professora, que propôs a mediação de saberes de um grupo de alunos (as),

formado inicialmente por um mestrando e quatro orientandos de iniciação científica, surge a evidência desta possibilidade. Neste exemplo, a questão do gênero manifesta-se em números: cinco alunas e um aluno, que pelo desejo mútuo de compartilhar, decidem fundar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização, o GEPFICA/CNPq/UFSM.

Com a ideia formalizada, o Grupo passa a definir uma linha de pesquisa e de estudos. Nesta linearidade, compõe, juntamente com os demais Grupos de Pesquisa, a Linha de Pesquisa – LP1, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, que abarca as pesquisas de Mestrado e Doutorado sobre Formação, Saberes e Desenvolvimento Pessoal. Esta linha desenvolve investigações sobre a formação inicial e continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional, da constituição do sujeito professor, das trajetórias de formação, da profissionalização docente, dos saberes produzidos em diferentes níveis e espaços educativos e alfabetização.

Atualmente, reafirmando a feminilidade, a força de trabalho e a liderança que as mulheres conquistaram e passaram a exercer ao longo dos anos, a figura de liderança se autoafirma na condução dos trabalhos, pesquisas e orientações deste grupo. Afirmar que se justifica pelo fato de que uma mulher o lidera, coordenando um grupo de cinco orientandas (duas de mestrado e três de doutorado) e cerca de 30 estudantes de graduação envolvidas em pesquisas e atividades de extensão.

Debruçadas sobre o vivido, nossa matéria e nossa questão, resgatamos as marcas e pistas deixadas em nós pelos meandros trilhados no aprendizado no aprendizado e na elaboração cotidiana do “ser professora”. Refletimos sobre elas, no jogo da participação do/com o outro. Compartilhamos, então, fragmentos de nossas histórias de vida e dentro delas a escolha profissional. Refletimos sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre nossas relações com os alunos, com outras professoras... Falamos sobre nossos medos, de nossas ansiedades e da desconfiança; da “solidão no noviciado” e da “cumplicidade dos iniciados”. Discutimos sobre nossos saberes e sobre nosso não saber... Confrontamos nossas relações com a leitura e com os produtos culturais relativos ao ensino, que mediatizam a prática pedagógica. Confrontamos e compartilhamos modos de preparar aulas, de avaliar, de registrar o próprio fazer/fazer-se... Na riqueza e diversidade das trocas que se estabeleceram, procuramos apreender não só “os modos pelos quais fomos” elaborando e re-elaborando, no/com o grupo, os sentidos do “ser professora” e sua constituição em nós, produzindo um saber sobre esse processo e um modo de ser como indivíduos (nossa subjetividade). Também nos indagamos acerca do que nos levava a compartilhar com o grupo o que éramos e o que estávamos sendo (FONTANA, 2000, p. 76-77).

Nos momentos de convivência proporcionados pelos encontros do Grupo, surgem os mais diversos sentimentos de amizade, tensão, disputa, cumplicidade, parceria, carinho, discussões. Sentimentos e atitudes que fortalecem os laços que unem pessoas tão diferentes, em

prol de um mesmo objetivo: trocas de experiências com vistas ao crescimento comum do Grupo, como dispositivo de formação de profissionais da Educação. As relações que se estabelecem reforçam os objetivos do coletivo em torno de um objeto ou temática de pesquisa, conferindo ao grupo solidez e discernimento enquanto sujeitos que compartilham conhecimentos. Esta disposição é confirmada, segundo Morosini (2008) pela teoria das redes.

A teoria das redes tem como elemento essencial os *nós*, elementos da rede, e *laços*, relações entre os nós da rede. Estes laços podem ser de identificação ou de diferenciação. Identificação em relação ao mesmo objeto pesquisado, com determinada postura epistêmica e metodológica, em determinado recorte temporal, etc. A força dos laços é dependente da duração da relação (antiguidade e tempo despendido), intensidade emocional, intimidade, serviços recíprocos e da multiplicidade (pluralidade de conteúdo de trocas) (MOROSINI, 2008, p. 91).

Se buscarmos entender profundamente as relações, iremos perceber que no convívio diário e na troca de informações, saberes e experiências, multiplicam-se ambientes ricos e que se materializam na constituição dos grupos de pesquisa. A humildade e o saber ouvir o outro, na condição de um ouvinte silencioso, são um dos quesitos para as relações de convívio, uma vez que não necessariamente o que pensamos tem a mesma validade social ou pessoal para o outro. E é nesta multiplicidade de convivência que nasce e cresce, desde 2004, o GEPFICA.

Em busca das produções em conjunto: os projetos de pesquisa

Na perspectiva da união interagida com a coletividade e da produção de conhecimentos voltados para um mesmo ideal, é que foi criado, no ano de 2004, por uma recém-doutora, porém com perfil de liderança, o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/CNPq/UFSM).

O GEPFICA mantém estudos e pesquisas no trajeto da Linha de Pesquisa em Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. O trabalho realizado e que orienta a formação constitutiva dos participantes do Grupo de Pesquisa apoia-se numa metodologia qualitativa, construída de forma participativa e dialógica.

Assim, enquanto o grupo se constitui, a cada encontro, como grupo de pesquisa, cada um dos integrantes constrói sua própria identidade de professor e/ou pesquisador. Todas as discussões e questões pertinentes às pesquisas se definem durante os encontros presenciais que ocorrem uma vez por semana, e que se desdobram em ações coletivas entre um encontro e outro.

A construção dos procedimentos e instrumentos, coleta, organização, análise dos dados e elaboração dos relatórios parciais e finais são atividades destinadas às três bolsistas de iniciação científica do Grupo. Os demais participantes como professores da rede municipal, estadual e particular de ensino, acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Educação Especial e outras

Licenciaturas, mestrados e doutorandos disponibilizam-se e solidarizam-se para dar o suporte organizacional, funcional e dinâmico do Grupo.

Neste sentido, desenvolvem, desde o ano de 2004, os seguintes projetos de pesquisa que sustentam a produção do grupo: “*Ciclos de Vida Pessoal e Profissional na Trajetória Docente*”, que busca entender, a partir dos estudos de Huberman (1992), os ciclos de vida dos professores. Esses estudos, juntamente com os realizados por Nóvoa (1992), contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da investigação.

O projeto de extensão intitulado: “*Laboratório de Alfabetização: Repensando a Formação de Professores*” funciona como “carro-chefe” dos estudos do Grupo, além de ser a base de sustentação do convênio interinstitucional de 8 (oito) anos entre o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG e o GEPFICA.

O Grupo, através deste convênio, passou a compor a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, financiada pelo Ministério de Educação (MEC). As ações de formação continuada de professores vinculados a esta Rede Nacional são desenvolvidas pelos Tutores da UFSM, que receberam formação continuada diretamente do CEALE, e que formam uma parte significativa do grupo vinculada às linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

Uma das primeiras ações desenvolvidas através deste Convênio aconteceu em 2007, com a vinda de duas pesquisadoras do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Ferreira Costa Val e Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Alves da Silva Frade para Santa Maria, a fim de promoverem o “*I Curso de Capacitação de Tutores*”. Os tutores formados neste curso participaram no ano de 2007, do primeiro Curso de Formação de Professores, capacitando os professores da Escola Estadual Prof^a. Celina de Moraes, acolhida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA) para o desenvolvimento de suas ações. No segundo semestre de 2007 e 2008 realizou-se a formação continuada de 300 alfabetizadores. Foram estas experiências e o Convênio anteriormente mencionado que credenciaram o GEPFICA para concorrer e aprovar o Edital da MEC/SEB no Programa Pró-Letramento em 2010, coordenado institucionalmente pela Prof.^a Dr.^a Helenise Sangoi Antunes em uma ação conjunta com o NDI - Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Educação da UFSM. O Programa consolidou uma parceria de pesquisa, ensino e extensão com as Professoras Doutoras Graziela Escandiel de Lima, Doris Pires Vargas Bolzan, Viviane Ache Cancian, Sueli Salva e Cleonice Maria Tomazzetti, com as Doutorandas Eliane Aparecida Galvão dos Santos e Ana Carla Hollweg Powaczuk, com alunas integrantes do

GEPFICA e NDI, bem como, com o apoio técnico e administrativo das Professoras Mestres Thais Virginea Borges Marchi, Cinthia Cardona de Ávila e Graziela Franceschet Farias, tornando possível de se realizar a formação continuada de 1473 professores alfabetizadores de escolas municipais do RS.

O projeto de pesquisa *“Perfil das Alfabetizadoras no Município de Santa Maria”*, surge também por meio das parcerias institucionais celebradas através do convênio entre CEALE e GEPFICA. Nesse sentido, sentiu-se a necessidade de conhecer quem é e qual a formação acadêmica que as professoras alfabetizadoras do município de Santa Maria/RS possuem, assim como buscar conhecer os métodos de alfabetização por elas utilizados.

A partir desta pesquisa, notou-se o crescente interesse por parte das alfabetizadoras, em construir um processo que legitime as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula, ao mesmo tempo em que percebemos um “desconhecimento” e “descontentamento” frente aos desafios que elas enfrentam em suas salas de aula. Nesta direção, buscamos instaurar um processo de reflexão sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras, que acreditamos influenciam diretamente na maneira como se configuram as atuais práticas educativas de alfabetização das colaboradoras.

Por fim, os mais recentes projetos de pesquisa do GEPFICA intitulam-se: *“Memórias e relatos autobiográficos de alfabetizadoras: um estudo sobre as cartilhas de alfabetização nas escolas municipais rurais de Santa Maria/RS”* e *“Memórias e relatos autobiográficos de alfabetizadoras: um estudo sobre as cartilhas de alfabetização nas escolas municipais rurais do Rio Grande do Sul”*, os quais buscam uma aproximação com as memórias e histórias de vida de professoras do meio rural com o objetivo de reconhecer as cartilhas utilizadas para a alfabetização nas escolas municipais rurais de Santa Maria e dos municípios de São Sepé, Uruguaiana, Santa Cruz do Sul, Cachoeira do Sul, Lavras do Sul, São Gabriel, Santa Rosa, Erechim, Dilermando de Aguiar, Palmeira das Missões e São Borja, no intuito de construir um Banco de Dados das cartilhas de alfabetização utilizadas por estas professoras.

Podemos perceber, a partir destes exemplos, como se definem os temas de pesquisa do Grupo de Pesquisa aqui referendado e a abrangência das análises realizadas. Os exemplos anteriores evidenciam ainda o trabalho coletivo que se desenvolve, para que possamos, em conjunto, alcançar sucesso em nossas metas. Metas estas que são permeadas e marcadas pela seriedade, criticidade e por sua intenção formativa. Porém, não é possível deixar de destacar que a convivência do grupo permite, igualmente, que se fortaleçam os laços afetivos entre os integrantes, no intuito de que o crescimento seja igualmente distribuído entre eles.

Além dos projetos de pesquisa e extensão em nível de iniciação científica, o Grupo de Pesquisa possui Projetos de Dissertações e Teses em andamento e concluídas, o que reforçam o fluxo contínuo das produções teóricas e científicas da Linha de Pesquisa e das temáticas pesquisadas.

A validade social e a referência nacional: considerações finais

Trabalhar em equipe, principalmente com pessoas de um mesmo gênero, é tarefa para ser exercitada cotidianamente, uma vez que todo o trabalho de qualidade tende a gerar “bons resultados”.

O discurso pedagógico mais atual insiste em que a formação inicial, permanente e continuada de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva. Nesse raciocínio, que oportunize aos professores condições para a existência de um pensamento autônomo, capaz de construir novas significações ao processo de tornar-se professor e substituir o significado construído em torno da professora formada, pelo da professora em formação. Em estudos realizados por Bolzan (2005, p. 85), constata-se que “ensinar exige tomada de decisões conscientes, comprometimento, apreensão da realidade, criticidade, reconhecimento e assunção da identidade cultural de educadores e educando, respeito aos saberes dos educandos, disponibilidade para o diálogo, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, reconhecimento de que a educação é ideológica, rigorosidade metódica e muita pesquisa”.

Considera-se como um caminho possível criar situações para que os professores em exercício reflitam sobre os seus espaços de interação, entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo-lhes que se apropriem, através da memória educativa e produzindo novas significações em relação as suas histórias de vida e a sua prática docente. Tornar cada vez menor a distância entre a teoria e a prática é um dos papéis que o professor deve assumir nas práticas cotidianas e no ato de ensinar e aprender com os alunos, ou seja, assumir o papel de “mediador” entre o que ensinar e o que aprender em sala de aula.

A produção científica de qualidade tem sido proporcionada através do Edital Federal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, concedido pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2006, o que culminou com a publicação dos dois livros: “*Práticas Educativas: Repensando o cotidiano dos (as) professores (as) em formação*” e “*Trajetória Docente: o encontro da teoria com a prática*”, oportunizaram aos sujeitos envolvidos nas pesquisas do GEPFICA a publicação de artigos científicos acerca de suas escritas e experiências.

Em 2010, como resultado do trabalho realizado com os cursos de extensão “I e II Cursos de Formação de Profissionais da Educação: A Escola que Protege”, o GEPFICA produz a obra intitulada: “*Escola que Protege: dimensões de um trabalho em rede*”, congregando pesquisadores das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país, assim como da Argentina. Esta iniciativa contou com o financiamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o apoio de Entidades Sociais e Assistenciais do Município de Santa Maria e com a parceria da Universidade Federal de Santa Maria.

O GEPFICA propõe, na maioria de suas iniciativas, a realização e consolidação de parcerias institucionais e entre profissionais da educação. Neste sentido, a união de dois pesquisadores, líderes dos Grupos GEPFICA e Kitanda, culminou na publicação do livro “*Alfabetização, Letramento e Leitura: territórios formativos*” (2010). Em 2011, o GEPFICA congrega em sua biblioteca a obra “*Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional*”, resultado da Tese publicada em 2001: “*Ser aluna, ser professora, uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional*”.

Assim, conforme dados publicados pelo 3º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero (2008), a Região Sul do Brasil ocupa a 3ª colocação em número de participantes de Grupos de Pesquisa, ficando atrás das Regiões Sudeste e Nordeste apenas. Dos 4.489 participantes, 71% são mulheres, que estão locadas em diferentes regiões do país, tendo que conviver com diferenças culturais, étnicas, raciais, religiosas, de preconceitos, mas que, mesmo assim, somam um número expressivo de vozes a ouvi-las.

Mulheres que independentemente das condições adversas, das imposições políticas, das diferenças de gênero, fazem com que a produção científica, na figura de professoras, transponha os limites imaginários das fronteiras constituídos nas relações entre o “eu” e o outro. Acreditamos na possibilidade educativa que as relações estabelecidas nos grupos de pesquisa oportunizam aos seus participantes, principalmente, nos estudos realizados por Antunes (2005) e Souza (2008), que demonstram, através das entrevistas realizadas com líderes de grupos de pesquisa em 2006, e posteriormente com os acadêmicos dos Cursos de Pedagogia e Educação Especial, o espaço formativo em que os grupos de pesquisa se constituem, justamente por figurarem, igualmente, a possibilidade de articular de forma equilibrada o ensino, a pesquisa e a extensão.

Neste cenário, apontamos como propositiva e reflexiva a figura feminina nos grupos de pesquisa, constituindo-se num exercício de cidadania, dos direitos humanos e da igualdade de gênero neste país.

O estudo das condições que qualificam os grupos de pesquisa implica enfatizar a emergência de equipes de pesquisadores e de programas de pós-graduação: políticas institucionais que possibilitam a formação de recursos humanos que mantenham o projeto institucional; apoios internos e externo, estatais e advindos da sociedade civil que se mostrem eficazes para reforçar a atuação do grupo. Neste caso, os grupos tornam-se mais fortes e fomentam o fluxo de desenvolvimento virtuoso. Vão mais além de consumidores de produtos de nações desenvolvidas, reafirmam suas parcerias, a partir do local, com reflexos no grau de impacto social na sociedade na qual estão inseridos (MOROSINI, 2008, p. 103-104).

Não cremos que este tipo de trabalho tenha um encerramento. Etapas são concluídas, outras permanecem em aberto. Esta etapa constituiu-se em um desafio, que por hora foi vencido. Assim, destacamos a relevância do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq no que se refere a seu uso pela comunidade científica e tecnológica na formação profissional e na troca de informações entre grupos, bem como, num importante dispositivo de intercâmbio de experiências entre grupos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Helenise Sangoi. Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.
- _____. Imaginário Social e Formação inicial de professores: tecendo relações entre teorias e práticas educativas. In: ANTUNES, Helenise Sangoi. Trajetória docente: o encontro da teoria com a prática. Santa Maria: Pallotti, 2005.
- BARCELOS, Valdo; ANTUNES, Helenise Sangoi. Alfabetização, Letramento e Leitura: territórios formativos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Formação de Professores: Reflexões sobre os Saberes e Fazeres na Escola. In: ANTUNES, Helenise Sangoi. Práticas Educativas: repensando o cotidiano dos (as) professores (as) em formação. Universidade Federal de Santa Maria: Pró-Reitoria de Graduação, 2005.
- CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPQ, 2008. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/diretorioc/>. Acesso em: 30 de Abr. 2012.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto, 1992. p. 31-62.
- MOROSINI, Marília Costa. Grupos de Pesquisa no Brasil: a perspectiva do campo científico. In.: BROILO, Cecília Luiza; CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). Pedagogia Universitária e Produção do Conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- NICOLESCAU, B. Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2000.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a profissão. Lisboa: Dom Quixote, 1992 p.15-33.
- SOUZA, E. de. Grupos de Pesquisa na Formação Inicial: um estudo a partir das significações imaginárias. 2008. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

LOS JÓVENES COMO SUJETOS DE LA ENSEÑANZA. ENTRE LA ESCUELA MEDIA Y LOS PRIMEROS AÑOS DE LA UNIVERSIDAD. CULTURA Y SUBJETIVIDAD

Nélida Barbach

Martha Bolsi

Ana Inés Amavet

Universidad Nacional del Litoral

“Desdibujados los referentes que le dan orden y sentido a la vida, ésta ya no se presenta más como continuidad espacio-temporal. La diversificación, complejización y, especialmente, el deterioro de los mecanismos de integración de la sociedad actual, han significado que la vida para todos los actores sociales, pero especialmente para los jóvenes, se aparezca como incertidumbre” (Reguillo Cruz, 2001:60)

Introducción

Este trabajo de investigación surge a partir de la preocupación por una temática que se vincula con la necesidad de profundizar en el conocimiento de la adolescencia/juventud como sujetos de la educación. Indagar en dichas poblaciones tiene como objetivo producir conocimientos que se encuentren íntimamente ligados a la problemática de la formación docente y las prácticas que se desarrollan en las instituciones educativas referidos a las problemáticas juveniles. No se trata ya de pensar en un sujeto homogéneo sino de considerar que este objeto de estudio admite diversos enfoques y puntos de vista cuyos desarrollos proceden y se nutren de distintos campos disciplinares. Una convergencia de perspectivas y de resultados de trabajos de investigación aportan a interrogarse acerca de esta población, apartándose de visiones deterministas.

La preocupación por el tema intenta dar continuidad y amplitud al proyecto de investigación y desarrollo "Las expectativas, representaciones de los **estudiantes** de la FHUC acerca de la formación pedagógica y del trabajo docente". Nos interesa interpelar y a la vez "desnaturalizar" las concepciones existentes en relación a lo que significa ser joven adolescente. La categoría de joven alumno, sea en la escuela media o en la universidad, se inscribe en una trama compleja y dinámica desde una perspectiva socio-histórica que configura nuevas subjetividades.

Identidades y subjetividad en jóvenes y adolescentes

En la actualidad, los escenarios educativos están habitados por sujetos cuyas identidades, modalidades culturales y emocionales son difíciles de reconocer debido a que la variable cambio permanente atraviesa las condiciones de vida en la sociedad, la cultura y la educación. Las subjetividades adolescente y joven están expuestas a la dinámica del cambio, por ello la problemática de estudio y transferencia a los contextos educativos que se propone el presente

proyecto, es oportuno en momentos en que urgen intervenciones docentes, adecuadas a las particularidades de las subjetividades contemporáneas. Un interrogante central es ¿qué les queda a las instituciones cuando se desconocen las condiciones concretas del joven que se educa? (Bolsi 2012) Es a partir de esta preocupación que se intenta aportar una producción que permita repensar tanto los imaginarios sobre la adolescencia y la juventud como en las propuestas de enseñanza

En este sentido el objeto de nuestro estudio se centra con especial énfasis en los aspectos socio-afectivos que modelan las identidades con las cuales el alumno se vincula con los aprendizajes escolarizados.

En las investigaciones sobre estas temáticas hay consenso en señalar que la juventud no es algo en sí, sino que se construye en el juego de relaciones intra e interpersonales. Lo juvenil es una condición social y por tanto “su explicación no puede estar en el sí mismo, sino que corresponde (re) construirla desde cómo es vivida y explicada por quienes se consideran jóvenes y cómo es interpelada desde otros grupos de edad, desde las industrias mediáticas y desde los productos que se le ofrecen (industria de la moda, música, audiovisual, entretenimientos, etc), en el marco de la diversidad y la desigualdad” (Chaves, M. 2009)

Dicha construcción cultural es el resultado de la interacción entre las condiciones sociales y las imágenes culturales que cada sociedad elabora en cada momento histórico sobre este grupo de edad (Feixa C.1999). Siguiendo algunos autores podemos mencionar que la modificación de dichas imágenes que responden a patrones etarios, marcan las distancias y concepciones entre las formas de ser jóvenes en general, y alumnos en particular, de ayer, respecto del momento actual.

“La noción de juventud remite a un colectivo extremadamente susceptible a los cambios históricos, a sectores siempre nuevos, siempre cambiantes, a una condición que atraviesa géneros, etnias y capas sociales, no puede ser definida con un enfoque positivista, como si fuera una entidad acabada y preparada para ser considerada foco objetivo de una relación de conocimiento. Por lo contrario, “juventud” como concepto útil debe contener entre sus capas de sentido las condiciones históricas que determinan su especificidad en cuanto a objeto de estudio” (Margulis 2004).

Aspectos teórico-metodológicos

Entre los objetivos que nos formulamos se encuentran:

- Profundizar el conocimiento de las relaciones entre profesores y estudiantes, principalmente conocer las representaciones mutuas entre adolescentes/ mundo adulto/ e instituciones.
- Interpelar y desnaturalizar las concepciones existentes en relación a lo que significa ser joven adolescente.
- Aportar una producción que permita repensar los imaginarios sobre la juventud.
- Transferir dichos conocimientos a establecimientos educativos de nivel medio y universitario a los efectos de elaborar propuestas de enseñanza y aprendizaje que atiendan a la condición de adolescentes/jóvenes.
- Articular procesos de docencia e investigación.

Numerosos son y siguen siendo los interrogantes que le planteamos a nuestro objeto de estudio y que guían parte de las indagaciones.

¿Quiénes son los jóvenes que habitan la escuela media y universidad?

¿Cuáles son los aspectos identitarios que rompen con los estereotipos de un sujeto culturalmente homogéneo?

¿Cuáles son los imaginarios y puntos de vista de los jóvenes, sus expectativas, dudas, intereses, en el tiempo actual?

¿Cómo se ven a sí mismos con relación al presente y al futuro?

¿Qué significaciones tiene para ellos la educación en un escenario socio-político en que numerosos jóvenes no estudian ni trabajan?

¿Qué expectativas tienen los jóvenes estudiantes en relación con sus proyectos de estudio?

Desde el punto de vista metodológico este estudio plantea un enfoque exploratorio de carácter cualitativo, particularmente, socio-antropológico y explicativo. Acercamientos y distancias, dinámica que implica estar atentos a las voces de los jóvenes, sus narrativas, cómo significan su situación en los contextos y espacios sociales en que se desenvuelven. “Se enfatiza un proceso en espiral de ida y vuelta que combina obtención y análisis de la información” (Sirvent 1999).

Se trata de reconocer los “habitus” y capitales culturales con que transitan las aulas los jóvenes que pueblan nuestras instituciones educativas.

Teniendo en cuenta esta propuesta teórico metodológica, se han elaborado categorías y ejes de análisis que van permitiendo el estudio, profundización e interpretación de la información recogida. La utilización de diversos instrumentos ha facilitado la complementación entre unos y otros.

El sujeto investigado

La población escogida estuvo constituida por alumnos del último año de la escuela secundaria (se tomaron cuatro escuelas, públicas y/o privadas, pertenecientes a barrios céntricos y periféricos de las ciudades de Santa Fe y Paraná) e ingresantes a la universidad correspondientes a dos unidades académicas (Facultad de Humanidades y Ciencias e Ing. y Cs. Hídricas de la UNL).

Preguntas planteadas:

- 1) **“Qué es ser joven hoy”**, expresan en forma reiterada: *“tenemos muchas cosas para elegir y mucho para probar”, “es complicado”, “disfrutar a pleno”, “un momento decisivo en el cual elegís tu futuro”, “vivir en un mundo digitalizado”, “luchar contra los prejuicios”, “conocer nuevas cosas y aprender”, “muchos mayores involucran a todos los jóvenes en un mismo contexto sostenido por la idea de delincuencia, drogadicción, rebeldía”, “etapa muy difícil y a la vez divertida”*
- 2) **“Cómo ven a los adultos”**: *“llenos de preocupaciones”, “nos entienden muy poco y solo les importa lo de todos los días”, “se equivocan más de lo que se dan cuenta y siempre nos miran buscando críticas, no solo malas”, “no siempre nos entienden”, “se mandan cualquiera”, “te quieren educar como a ellos”, “a veces son muy buenos consejeros”, “se avergüenzan de los jóvenes porque nos ven perdidos”, “critican nuestra manera de pensar, nos quieren mandar”, “nos subestiman”, “nos juzgan sin conocernos”, “piensan que tenemos que ser como eran ellos pero estamos en otra época y etapa”, “muchas veces se equivocan y no quieren dar el brazo a torcer”, “siempre quieren tener la razón”, “muchas veces quieren lo mejor para nosotros aunque no nos quieran escuchar”*.

Si bien predominan los juicios negativos en cuanto a la incapacidad de comprender y dialogar hubo también juicios favorables: *“son los mejores consejeros que podemos tener”, “de los cuales debemos aprender”*.

- 3) Frente a la pregunta **“Para qué sirve la escuela”** responden recurrentemente: *“enseñar y educar”, “tener una salida y conseguir trabajo más fácilmente”, “aprender, informarse”, “para estudiar y poder tener un futuro”, “para ser alguien en la vida”, “para tener un título”*.

Entre las respuestas se observa una valoración positiva acerca del rol de la escuela asociada a la idea de desarrollo y crecimiento personal. También, aunque en menor medida, se emiten juicios desfavorables: *“te limita”, “no sirve para nada”* y críticos:

“hay asincronía entre sus propósitos y sus logros”, “los profesores hablan toda la clase”, “estudiar temas que no nos gustan”.

Merece destacarse el lugar que ocupa la escuela en cuanto a la conformación de grupos de pares. Los alumnos opinan que les gusta *“compartir charlas, recreos y mates con amigos”, “trabajar en grupos dentro del aula”.*

4) Respecto a la **Universidad** los puntos más importantes que se destacaron fueron:

- El consenso en torno a la significación del ingreso: todos los encuestados coincidieron en remarcar que constituye un cambio profundo, que implica compromiso, lo visualizan como el inicio de una nueva etapa y el momento de un pensamiento más profundo. Sin embargo, plantean la dificultad en la elección de la carrera y la preocupación por la futura inserción laboral.
- La valoración del título y el de ser un profesional.
- *“Es un cambio muy grande para tener un futuro”, “un mundo nuevo”, “un trauma”, “un desafío importante”,* expresan en general.

5) Acerca de los **miedos** hay coincidencias en general: se teme al fracaso aplicado a los estudios y a la inserción laboral, y al futuro. Se reitera en dimensionar como dificultoso el desafío de transitar una carrera.

Referido al futuro dicen: *“No poder lograr mis sueños”, “darme cuenta que se me pasó la vida sin marcar nada importante”, “que me falte mi familia y la gente que quiero”, “morirme joven”, “el fracaso”, “el mañana”, “el tener que enfrentarme a cosas nuevas”, “no tener un trabajo en el futuro”.*

Hasta acá hemos focalizado esta presentación en algunas de las categorías abordadas en la investigación, aún cuando en el trabajo de campo se incluyeron otros temas a ser indagados (amistad, intereses, relaciones intergeneracionales, sueños, entre otros).

Algunas reflexiones finales.

Según Ezcurra en *“Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial”* (2012), la autora afirma que desde la sociología de la educación se habla del “alumno esperado” por las instituciones y en particular del capital cultural esperado. Siguiendo la línea de nuestro trabajo hacemos nuestras las consideraciones que se plantea la autora. Ella menciona un conjunto de componentes referidos a dicho capital: “saber estudiar”, “saber aprender” y “saber pensar”, competencias metacognitivas vinculadas al control del propio aprendizaje, la planificación, organización y aprovechamiento del tiempo de estudio y el dominio del rol del estudiante, todo

ello vinculado a la capacidad de los alumnos de reconocer y responder a las expectativas de los docentes en materia de desempeño.

“Cada etapa, infancia, adolescencia, juventud, emerge en ciertos contextos socio- históricos, y se dan condiciones de orden social y económico que conducen a la construcción de un grado de edad o etapa. La condición juvenil se halla atravesada por la imprevisibilidad, la incertidumbre y vulnerabilidad que provoca interferencias para proyectar la vida a largo plazo. Las formas de prefigurar el futuro es una de las transformaciones sociales que afectan profundamente el proyecto escolar moderno, el cual se basaba en la idea de gratificación diferida. Hoy los jóvenes elaboran múltiples guiones al futuro, pero muchas veces, el futuro no se deja guiar por ninguno de ellos” (Machado Pais 2007).

A partir de las valoraciones positivas, más allá de las críticas que pudieron surgir, referidas a la institución escolar, y enunciadas por la población entrevistada, el importante material de estudio que surge de nuestras indagaciones nos, obliga a repensar el papel de la escuela, su significación, y el papel que cobra la formación docente tofo ello tomando en consideración las características de los jóvenes alumnos que pueblan nuestras aulas, hoy.

Bibliografía

Bolsi M. (2012): “Acerca de los alumnos ingresantes a la Universidad” en “Habitar la universidad en su contexto”, Mejías y Pacífico (comp.), Argentina, Ediciones UNL.

Corea C. y Lewkowicz I. (2005) Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Argentina. Paidós.

Chaves M. (2009): Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006, papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios sociales de la Universidad Nacional de Gral. San Martín. Año 2, Nro. 5, Bs. As.

Duschatzky S. y Corea, C. (2001): “Chicos en banda”, Bs. As., Paidós.

Ezcurra A. M. (2012): “Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial”, IEC, Argentina, UNGS y CONADU.

Feixa C. (1999): “De jóvenes, bandas y tribus”, Barcelona, Ariel.

Machado Pais (2007): “Chollos, chapuzas y changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro”, México, Anthropos.

Margulis Mario (2008): “La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud”, Argentina, Editorial Biblos.

Nirenberg Olga (2006): “Adolescencia, capital social y construcción de ciudadanía” En Participación de adolescentes en proyectos sociales. Aportes conceptuales y pautas para su evaluación, Argentina, Paidós.

Reguillo Cruz Rossana (2005): “Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto”, Bogotá, Grupo Editorial Norma.

Sirvent M. T. (1999) El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. Cuadernos de cátedra. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

POLÍTICAS DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: RESPONSABILIDADES DOS ATORES

Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PPGedu

INTRODUÇÃO

Os programas de alimentação escolar na América Latina são políticas sociais públicas cujos objetivos e benefícios são múltiplos. Estas ações foram adquirindo o formato intersetorial na medida em que atendem às preocupações com saúde, educação, bem-estar social e desenvolvimento econômico.

As políticas públicas (*policies*) constituem um conjunto de ações pelo qual percebemos o Estado. Estas ações seguem lógicas de intervenção do Poder Público sobre a sociedade. Elas são expressas por conjuntos de ações ou programas de ações governamentais geralmente inseridas num setor da atuação pública. As políticas públicas estão inscritas em épocas e contextos específicos, por esta razão, respondem a racionalidades próprias do seu tempo e espaço. São desenhadas, implementadas e, normalmente, são passíveis de avaliação (GONÇALVES, 2006).

Neste sentido, os programas de alimentação escolar como políticas educacionais tornaram-se visíveis instrumentos de garantia de equidade e oportunidades para os estudantes e exigem responsabilidades dos governantes e da sociedade em geral.

Este trabalho trata das políticas públicas de alimentação escolar de três países da América Latina: Brasil, Bolívia e Chile. Tem como objetivo discutir papéis e responsabilidades dos principais atores da implementação das políticas, no marco contextual dos objetivos e estratégias das políticas e das relações intergovernamentais e Estado-sociedade de cada país. As políticas públicas são compreendidas como expressão do poder público, são fluxos de decisões e ações intencionais, de (re)construção de sentidos; portanto, as políticas de alimentação escolar são estudadas com base nos sentidos e na configuração de relações peculiares a cada país. A análise das políticas de cada país originou-se de estudo documental e de informações colhidas em entrevistas.

A análise utilizou o método comparado focalizando nas responsabilidades dos atores e a influência exercida na implementação das políticas. Apresentam-se orientações distintas quanto ao escopo e às responsabilidades nas políticas de alimentação: no Brasil, a alimentação escolar na educação básica é universalizada e cada ente governamental desempenha papéis específicos na oferta, havendo, ainda, o controle social por meio de conselhos; no Chile, a política é

financiada e regulada pelo governo central, primando pela focalização; na Bolívia, a alimentação escolar é ofertada em parcerias entre governos municipais e a sociedade, evidenciando-se uma fragmentação no que concerne ao seu público alvo. No Brasil e na Bolívia, a interdependência organizacional sobressai, respectivamente, pela execução compartilhada entre esferas governamentais e entre governos municipais e atores da sociedade. No Chile, o governo central é o ator mais influente e atua de forma mais autônoma.

BREVE CONTEXTO DOS PAÍSES E DAS SUAS POLÍTICAS DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Ao observar com mais cuidado os países da América Latina, podem ser identificadas diferenças importantes em cada um dos países, tanto pelas características geográficas, econômicas, sociais e políticas como pelas suas histórias particulares. Embora em muitos níveis se fale de um conjunto mais ou menos homogêneo como um método analítico, na prática, podem ser encontrados elementos semelhantes, mas uma aproximação mais aguda revela que não há forma de compará-los pura e simplesmente. Este foi, portanto, o maior desafio deste trabalho, pois realizamos uma escolha intencional dos três países que se constituíram em objeto de análise.

Quadro 1 - Organização geográfica, demográfica e indicadores econômicos - Bolívia, Brasil e Chile – 2009

País	Capital	Língua	População habitantes (milhares)	Território km²	PIB Bilhões USD correntes	PIB per capita USD (PPP)
Estado Plurinacional da Bolívia	La Paz (sede de governo) e Sucre (sede constitucional e jurídica)	Espanhol, Quechua e Aymará	9.947.418	1.098.581	45.523	4.451
Brasil	Brasília	Português	201.103.330	8.514.876	3.143.000	10.073
Chile	Santiago do Chile	Espanhol	16.746.491	756.950	161.781	10.025

Fonte: Cepal (2010).

Inicialmente, observando o Quadro 1, é possível verificar que as diferenças desses três países vizinhos são muito visíveis em diferentes aspectos como n° de habitantes, área geográfica e PIB, por exemplo. O Brasil é um país muito maior em área física, em número de habitantes e, portanto, no tamanho da sua economia. A Bolívia é um país que se encontra no coração do

continente, seu território é bem menor que o brasileiro, assim como o tamanho da sua população e sua economia. Embora conte com uma diversidade muito grande de regiões geográficas, não possui uma saída marítima, fato que prejudica o escoamento da sua produção, por exemplo. O Chile conta com uma área menor, mas é um país com uma população maior que a da Bolívia e o tamanho da sua economia é relevante.

Os três países são considerados em desenvolvimento, mas é muito perceptível que tanto o Brasil como o Chile são mais ricos. A Bolívia é um país com menor produto interno bruto e é o mais pobre da região. Vamos então fazer uma aproximação ao perfil dos programas de cada um dos países.

No Brasil o programa iniciou em 1955 com um formato assistencial, muito diferente do atual que possui características educacionais. Houve fatores favoráveis que coincidiram com o surgimento de notáveis médicos nutrólogos, epidemiologistas que aliaram a sua profissão à saúde pública e à vida política. Deste modo o programa possui uma história rica de mudanças que qualificaram o programa no formato atua.

O programa nacional é gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE que transfere recursos a todas as redes escolares públicas do país. Este dinheiro representa grande parte dos programas locais. Tanto estados como municípios recebem esta verba e complementam com recursos próprios, por este motivo pode se dizer que existem mais de 5.500 programas no Brasil. Cada um desses programas conta com Conselhos de Alimentação Escolar – CAE, que são os órgãos de controle social, sua função é de acompanhar e fiscalizar o funcionamento do programa e está constituído por diferentes segmentos da sociedade.

Neste modelo se ampliou o trabalho dos nutricionistas que agora possuem papéis importantes dentro dos programas. A partir de 2009 foi regulamentada a utilização de produtos de produção local tanto da agricultura familiar. Este foi um modo de incentivar que o programa sirva como motor da economia de cada comunidade. Os resultados não foram ainda medidos, mas a complexidade do processo já pode ser percebido pelos atores que assumiram maiores responsabilidades e, ao mesmo tempo, dificuldades de ordem institucional, como requerem as mudanças nas estruturas das políticas públicas.

No Chile, o início do programa é muito parecido com o brasileiro. No começo do século XX se registram ações de oferta de alimentos nas escolas, ações essas sempre ligadas à caridade e à iniciativa privada que, com certa regularidade, contribuía com os mais necessitados. Mas em 1964 com a criação de Junta Nacional de Auxilio Escolar e Bolsas – JUNAEB, cuja missão precípua era neutralizar a influência negativa dos fatores socioeconômicos sobre o cumprimento

da obrigação escolar e, desse modo, prevenir o absenteísmo no sistema escolar (LATORRE e ARENADA, 2005).

Na atualidade, este órgão, não realiza o trabalho diretamente, é o encarregado de contratar as empresas que preparam e distribuem os alimentos nas escolas. O público é previamente selecionado pelos gestores escolares, através de um levantamento socioeconômico das famílias. Deste modo, o programa não atende todos os estudantes, tendo um caráter focalizado já que sua principal preocupação é com a população socialmente vulnerável. Os contratos com as empresas são muito rígidos nos termos das exigências tanto no preparo, no cardápio e nos produtos oferecidos, embora a fiscalização seja precária.

Mesmo assim, podemos dizer que o programa chileno foi se qualificando no sentido de se tornar “transparente” e eficaz, embora esta racionalidade não atenda outros aspectos como os dos hábitos e da pedagogia que o programa poderia oferecer.

A Bolívia não possui um programa nacional de alimentação escolar, propriamente dito. Na verdade, existem diversos programas que funcionam de forma diversa dependendo dos seus mantenedores. Grande parte desses programas possui ajuda governamental e são geridos pelos municípios, especialmente nos grandes centros urbanos. Estudos apontaram que no ano de 2002 os programas de alimentação escolar estavam em 55,4% dos municípios, cobrindo 52,6% das escolas no país, atingindo aproximadamente 1.273.909 crianças. Deste universo, 23,6% dos municípios atendiam a alimentação escolar com a participação de organismos internacionais e ONGs. Dentro deste leque de colaboração foram identificados 11 tipos de arranjos organizacionais de programas de alimentação escolar e 29 variedades de *desayunos* escolares.

Esta diversidade de modos de operação revelou que a grande diversidade estava nos objetivos que cada município empreendia com seus colaboradores em termos educacionais e nutricionais. A existência de *Juntas escolares* viabiliza o envolvimento da família nas tarefas de execução do programa em muitos municípios; de forma mais relevante, nas áreas rurais o trabalho das famílias alicerça a existência do serviço.

Tarefas como elaboração de cardápios, aquisição de produtos, transporte e armazenagem dos insumos, acompanhamento e distribuição do serviço são de responsabilidade das comunidades. Os municípios e os colaboradores dão apoio inicial e supervisão. Em comunidades onde os colaboradores empreendem outras atividades além da alimentação escolar, se adverte a presença de especialistas, como agrônomos, médicos, enfermeiras e professores dando assessoria aos gestores locais e/ou executando ações, por exemplo, construindo cozinhas, galinheiros, organizando hortas, oferecendo capacitação profissional de diversas espécies, etc.

Não temos dados do percurso do programa após 2007, quando a ideia de um novo projeto nacional foi lançado, mas pelas dificuldades deste país pode-se afirmar que não houve grandes avanços. A mudança propiciada nos últimos anos, no entanto, fortaleceu de forma consistente a gestão local, embora a centralização de alguns recursos para o empreendimento de projetos sociais nacionais seja totalmente criticável. Não temos dados para avaliar se as metas de expandir o programa para todo o país até 2010 foram alcançadas, inclusive porque, as diversidades de atores alheios à administração possuem influência na permeabilidade das políticas públicas das quais são executores.

ANÁLISE DAS RESPONSABILIDADES

Nos três países identificamos cinco diferentes níveis de responsabilidade levando em conta os atores envolvidos no planejamento e implementação das ações: o supranacional, o nacional, o local, a escola e a família, conforme mostra o quadro 2.

Quadro 2 - Níveis dos atores analisados

Níveis	Atores		Responsabilidades
Supranacionais	Organismos internacionais para América Latina Organismos internacionais com ênfase nacional	CEPAL FAO PMA	Planejamento Execução Controle
Nacionais	Gestores nacionais	JUNAEB FNDE MEC/BO	Normativo, contratação Distribuição de recursos, fiscalização e capacitação. Normativo
Locais	Gestores locais e atores locais	Conselheiros Gestores do programa local	Acompanhamento Planejamento Execução Controle
Na escola	Gestores da escola e atores do programa na escola	Diretores de escolas Manipuladores	Execução
A família	Centro de Mães, CPMs	Pais, mães e avôs.	Execução

Fonte: Pesquisa empírica

No primeiro, o “supranacional”, estão os organismos que mais participação e relevância têm, tanto nos programas de alimentação como na educação. Na Bolívia, por exemplo, notamos a força e o envolvimento dos organismos supranacionais que estão presentes tanto no planejamento como na execução dos programas, fato que deixa a política nacional praticamente inexistente. Os programas de ajuda chegam sempre de forma focalizada para localidades pontuais, inclusive diferenciando escolas e grupos. Os trabalhos que eles desenvolvem,

normalmente, estão acompanhados de outras ações como: a prevenção da saúde materna e da infância, educação ambiental, etc. O grande problema está em que tanto o planejamento como a execução são desarticuladas de políticas locais.

O segundo é o nível “nacional”. Nele reconhecemos o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – no Brasil, a Junta Nacional de Auxílio Escolar e Bolsas – JUNAEB – no Chile e, o Ministério de Educação e Cultura – MEC – na Bolívia como os principais atores responsáveis pelos programas. A JUNAEB é o órgão que assume inclusive a função fiscalizadora e reguladora de forma mais direta, já que é ela que contrata e acompanha as empresas que prestam serviço no programa. Este acompanhamento é bem distante da escola, inclusive porque não conta com uma estrutura suficiente. O FNDE se restringe às atividades de distribuição de recursos e revisão de prestações de contas. Em pequena escala fiscaliza, treina e interfere no processo, mesmo assim, este programa é considerado o maior programa de alimentação do mundo pelo volume de recursos e pelo número de alunos atendidos. Na Bolívia o MEC possui desenvolve um papel mais normativo do que executivo ou fiscalizador, inclusive pelo fato dos programas públicos serem de responsabilidade dos municípios.

O terceiro nível é a gestão “local”. No Chile este quesito não é tão relevante já que existe certa distribuição geográfica entre as empresas contratadas, muitas tendo origem nas próprias regiões onde atuam, mas seus limites são bastante claros no contrato. No Brasil o gestor local e o CAE são os verdadeiros atores do programa o sucesso do programa depende do seu envolvimento. Os gestores locais bolivianos são muito envolvidos, embora sem muito compromisso, obviamente, quando o programa existe.

No quarto nível é a “escola” que é onde o programa acontece de fato. Neste nível podemos dizer que o Chile é a que menos se envolve ou se responsabiliza, já que os gestores escolares, professores e alunos, são tratados como clientes, ou seja, eles são atendidos, mas não há espaço para nenhuma participação, apenas o consumo, os gestores, em alguns casos, nem mesmo têm acesso à cozinha ou ao local de armazenagem, sendo restringidos ao refeitório. No Brasil há casos em que os gestores escolares têm amplo protagonismo, inclusive, sendo eles os responsáveis pela compra e a elaboração dos cardápios. Os diretores são normalmente compelidos à organização do horário, ao cuidado com a armazenagem e distribuição das refeições. Na Bolívia muitos professores e diretores se envolvem ativamente, inclusive na preparação e distribuição dos alimentos, inclusive pela falta de infraestrutura, para isto é chamada a participação da família. Somente no Brasil as merendeiras ou manipuladoras possuem responsabilidade relativa sobre o programa, em muitos casos elas decidem o cardápio e, conhecendo o seu público, planejam o modo de distribuição e as estratégias de agradar. São

elas que têm a responsabilidade por otimizar os produtos recebidos. No Chile os cardápios são rígidos e as manipuladoras não podem alterar nem adaptar ao gosto ou as condições locais, tornando este trabalho bastante mecânico.

Finalmente, aparece o quinto nível a “família” que na Bolívia, em grande parte dos municípios, participa ativamente sendo a responsabilidade quase que exclusivamente deles, isto porque, grande parte dos projetos multilaterais e de ONGs, identificam na célula familiar o núcleo de transformação das condições de vida dos cidadãos colaborados, assim que contar com o trabalho das famílias é um requisito para o funcionamento de alguns programas. O envolvimento da família no programa brasileiro se dá através dos CAEs que guardam espaço de participação para eles, no entanto, isto não garante que isto aconteça em todas as escolas e sim em todos os estados e municípios mediante representantes. No Chile a participação da família é perceptível no preenchimento dos dados socioeconômicos para a escola, nesse momento eles sabem se os seus filhos terão ou não oportunidade de receber o “benefício”. Eles não são consultados e nem sentem falta deste trabalho realizado por “especialistas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi possível verificar que os graus de responsabilidade de todos os atores envolvidos, em grande parte, têm o mesmo objetivo, qual seja atender os alunos das escolas públicas. Embora, este objetivo esteja distante da prática de cada nível analisado, ele se percebe muito presente e comum.

O programa brasileiro é o único que possui objetivos amplos de desenvolvimento local global, já que conta, desde 2010, com a norma que obriga aos gestores locais a compra de pelo menos 30% dos produtos não perecíveis da agricultura familiar ou do comércio local. Este é um estímulo que faz com que o gestor local tenha a dupla responsabilidade de desenvolver a agricultura ao mesmo tempo em que injeta recursos na sua economia. O mesmo não ocorre com a Bolívia em que muitas das compras dos organismos internacionais são realizadas mediante editais internacionais, deste modo, a economia local sofre com a concorrência de produtos, muitos estrangeiros. Obviamente há uma transferência de conhecimentos que eles levam que são de relevância social, mas os ganhos são muito focalizados e temporários. No Chile houve um grande desenvolvimento por parte das empresas prestadoras de serviços, elas também realizam compras de larga escala e muitas vezes a nível internacional, mas somente, quando se trata de produtos não produzidos ou escassos no país, como a carne e as farinhas.

Em nenhum dos programas existe uma preocupação prática com a educação alimentaria, ou seja, o aprender a se alimentar de forma correta não é um objetivo nem planejado e nem esperado. A escola é vista apenas como o lugar ideal para melhorar ou mitigar as condições alimentarias, em alguns casos, a fome.

Deste modo podemos identificar como a responsabilidade assumida na implementação de políticas públicas, neste caso da alimentação escolar, é muito diversa. Em cada um dos níveis é possível reconhecer grande preocupação assistencial um grande compromisso humanitário, principalmente, na Bolívia, onde os níveis de pobreza e a falta de coesão social tem se tornado terreno fértil para o ingresso de diferentes ações desconexas de políticas públicas sociais duradouras. No Brasil, a costura social é tão variada que não permite que se identifiquem trabalhos idênticos, nem mesmo de Estados desenvolvidos como os do Sul e Sudeste. No Chile a focalização extrema do programa tem provocado revolta e, ao mesmo tempo, a necessidade de discutir o modelo utilizado, para alguns seria necessária a ampliação do programa, para outros teria que se reformular todo o sistema de apoio a este que é sem dúvida um programa consolidado.

Finalmente, vale lembrar, que alimentar é um modo manter e de prevenir cidadãos saudáveis, capazes de adquirir conhecimento e de modificar sua realidade.

REFERÊNCIAS

- BOLÍVIA, Constitución Política del Estado. La Paz – Bolivia: U.P.S. Editorial SRL, 2004.
- BRASIL, Resolução FNDE/CD nº 38, de 16 de julho de 2009. Dispõe do atendimento da alimentação escolar e do Programa dinheiro direito na escola aos alunos da educação básica.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988. Porto Alegre: CORAG, 2003.
- CHILE. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) nº 18.962 del 10 de marzo de 1990.
- CHILE, JUNAEB. Aporte a la meta 12 años de escolaridad. Santiago de Chile. 2003.
- ARAUJO, Emilio; BITTENCOURT, Jaqueline; CRISTOFOLI , Maria Silvia; MATHIAS, Fabiana Soares. Pesquisas Educacionais de Países Latino-americanos: Desafios na Aplicação dos Estudos Comparados. Porto Alegre. III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas, Programa Políticas Educativas, Núcleo Educação para a Integração, Associação de Universidades Grupo Montevideú. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 10 a 12 de julho de 2008.
- ARNOVE, Robert F. In: Reframing Comparative Education: the dialectic of the global and the local. In: ARNOVE, Robert F. e TORRES, Carlos Alberto. Comparative Education. The dialectic of the Global and the Local. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Laham, Maryland, 2007.

- BELIK, Walter; LIMA, Dag Mendonça. Uma política pública para a educação alimentar. *Jornal da Unicamp ANO XXIV – Nº 445, EcoDebate, Campinas, 2009.*
- BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte. A Emergência do Direito à Alimentação Escolar. *Revista Digital de Políticas Educativas*, nº 3, disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/divulgacao/2008/07/23/esta-no-ar-a-revista-politicas-educativas-uma-publicacao-da-augm-3>> . 2008 Acesso em 13 de Jan. de 2009.
- CEPAL. Comissão Econômica para América Latina e o Caribe: Divisão de Estatística e Projeções Econômicas. *Estatísticas e Indicadores de Coesão Social*. In: <<http://www.eclac.org/>> Acesso em: 20 de set. 2010.
- FAO. III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional: Por um Desenvolvimento Sustentável com Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. 2007 <http://www.fao.org/righttofood/inaction/countrylist/Brazil/DocumentoFinal-IIIConferenciadeSeguridadAlimentacion_2007.pdf> Acesso em 30 de julho de 2010.
- FAO. Panorama del hambre en América Latina y el Caribe. 2008 Disponível em: <<http://www.rlc.fao.org/es/politicas/pdf/panorama.pdf>> Acesso em: 29 de out.2010.
- FNDE. <http://www.fnde.org.br> (Acesso em: 15 jan. 2010).
- GONÇALVES, Alcindo. Políticas Públicas e a Ciência Política. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. *Org. Políticas Públicas: Reflexões sobre o Conceito Jurídico*. São Paulo: Saraiva. 2006.
- JUNAEB. <http://www.junaeb.cl/alimentacion/index.htm> (Acesso em: 15 nov. 2008).
- LATORRE, Carmen Luz e ARANDA, Paula. Alimentação escolar em Chile. In: *Transparencia en Educación*. Instituto Internacional de Planeamento de la Educación. UNESCO. 2005.
- MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O Pão do Direito à Educação... *Educação e Sociologia*, Campinas, Vol. 24, N. 84, P. 763–789, Setembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 14 Jul. 2009.
- NUTRINET. <http://www.nutrinet.org/> (Acesso em: 22 mai. 2010).
- ORTIZ, Alejandra Niño de Zepeda. Alimentación en las escuelas de América Latina: Recomendaciones para mejorar su efectividad. FAO. Sep. 2008.
- PAM. 2010. Hoja informativa, Alimentación escolar. Disponível em: <<http://www.wfp.org>> Acesso em: 8 jan. 2010.
- PEIXINHO, Albaneide e BALABAN, Daniel Silva. Alimentação Escolar: Os Dez Elementos – Chave para a Instituição de Programas Nacionais Sustentáveis. Maio de 2010. Disponível em: <www.nutrinet.org> Acesso em: 30 Abr. 2010.
- VARGAS, Germán Callejas. La educación para la dependencia, la exclusión y la pobreza en América Latina. Curitiba: *Revista Educar*, Editora UFPR. n. 22, p. 325–342. 2003.

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: BUSCANDO CONTORNOS SOBRE O CAMPO FORMATIVO

Doris Pires Vargas Bolzan-UFSM-BRASIL
Silvia Maria de Aguiar Isaia-UNIFRA/UFSM
Adriana Moreira da Rocha Maciel-UFSM

Pontos de partida

Os estudos aqui apresentados entrelaçam achados de três pesquisas no âmbito do curso de Pedagogia de uma IES pública federal (BOLZAN, 2010, 2011, 2012; ISAIA, 2010, 2011, 2012; MACIEL, 2010, 2011, 2012). Estes estudos constituem uma rede investigativa que tem como elos a interlocução entre as equipes frente às pesquisas desenvolvidas pelos grupos parceiros: GPFOPE, GTFORMA e KOSMOS, preocupados em contribuir para a área da Pedagogia, possibilitando aportes para a implementação e o aprimoramento de políticas educativas e institucionais, tendo em vista a qualificação dos cursos presenciais e a distância.

Assim, apresentaremos aqui um recorte das pesquisas que temos desenvolvido sobre a formação inicial de pedagogos na contemporaneidade, em especial os estudos vinculados à pesquisa qualitativa narrativa desenvolvida com os estudantes do 3º, 5º, 7º e 8º semestres do Curso de Pedagogia diurno, noturno e a distância, de uma instituição de ensino superior pública. Ao utilizarmos esta abordagem, buscamos compreender a trajetória de formação profissional desses sujeitos, reconhecendo que esta é marcada pelas suas histórias pessoal e profissional.

Para tanto é possível pensar em dois caminhos: as trajetórias formativas entendidas como uma rede de relações na qual as reflexões, o compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos são essenciais para este processo, bem como a promoção de atividades nos grupos de pesquisa e trabalhos intergrupais; e as trajetórias formativas compreendidas como possibilidade de desenvolvimento profissional a partir de programas formativos, envolvendo saberes e fazeres do estudante em formação inicial.

O propósito desta reflexão é oferecer alternativas para repensar os processos formativos promovidos pelas IES. Nossa ideia é de que o professor, em formação inicial, será antes de tudo um profissional em desenvolvimento permanente capaz de refletir e repensar sobre a sua formação.

Buscamos, deste modo, compartilhar nossos achados de pesquisa, confiando que o processo de formação inicial de pedagogos implica a construção de atividades de estudo que promovam o crescimento pessoal e profissional.

Contextualizando a temática

Neste texto destacaremos pontos nodais para pensar a formação inicial de pedagogos: a docência como profissão e suas múltiplas facetas; as concepções sobre ser docente e a busca de respostas sobre como se aprende a ser professor na educação básica. Para tanto, precisamos direcionar nosso olhar para as concepções e os modelos que têm sido difundidos durante a formação, de modo a mobilizar os estudantes envolvidos neste processo a refletirem sobre a construção de conhecimento subjacente aos processos formativos instaurados.

Nesse sentido, consideramos que o foco da formação de pedagogos não pode estar restrito a pensar e discutir a organização do ensino e seus desdobramentos, mas antes de tudo está em mobilizar os sujeitos em formação a continuar aprendendo em contextos diversos. Isso inclui refletir na e sobre a prática pedagógica, compreender os problemas do ensino, analisar os currículos escolares, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e troca de experiências, de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de prática reflexiva, colaborativa e coletiva.

Acreditamos, pois, que a formação inicial de professores pressupõe a organização de um processo contínuo e sistemático que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente. Trata-se de um período caracterizado por tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos, nos quais estudantes e formadores buscam manter certo equilíbrio profissional. Para que isso ocorra, necessitam reconhecer seu inacabamento, ou seja, precisam conscientizar-se de que são sujeitos em permanente evolução e desenvolvimento, pois só assim construirão sua identidade profissional. É, portanto, fundamental que estudantes, professores em formação, adentrem o mundo do trabalho pedagógico compreendendo suas possibilidades e limites, isto é, que se envolvam com as situações específicas e formais da escola para se sentirem fortalecidos ao colocarem em prática suas propostas. Agindo dessa maneira, estarão abandonando passo a passo uma atitude de imitação acrítica de professores que já atuam no Sistema Público de Ensino, evitando a autoexclusão dentro do “novo” grupo de trabalho (BOLZAN et al. 2010).

Nessa mesma direção, muitos estudos no Brasil (PIMENTA, 1994, 1999, 2000; PIMENTA E GHEDIN, 2004; MIZUKAMI et al., 2002; BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E., 2001) definem esse processo formativo como contínuo e ininterrupto, cujo desenvolvimento se dá ao longo da carreira.

O processo de construção da docência implica o desenvolvimento de condições para análise e interpretação da sua própria atividade, construindo, de forma própria, seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Quando, o professor/estudante em formação inicial, é colocado diante do

desafio de refletir sobre suas escolhas, buscando compreender as decisões tomadas frente às experiências vivenciadas na docência poderá converter-se num investigador na sua sala de aula. Afastar-se da experiência vivida retomando-a para avaliar sua eficiência, buscando referenciais que o ajude nesta análise são importantes passos na construção da docência.

Este entendimento tem sido o substrato central das ações investigativas desenvolvidas em nossos estudos. A utilização da abordagem narrativa tem nos permitido investigar, bem como fomentar os processos reflexivos inerentes a formação docente, junto às acadêmicas em formação do curso de Pedagogia.

Assim, ao tomarmos os objetivos da investigação, os quais são: conhecer as concepções sobre a aprendizagem da docência dos estudantes em formação inicial; bem como suas concepções sobre as dinâmicas pedagógicas a serem implementadas nas práticas docente, buscamos identificar quais movimentos construtivos são produzidos neste processo.

Para tanto, elaboramos como instrumentos da pesquisa, entrevistas semiestruturadas. Estas foram organizadas a partir de tópicos guia, os quais contemplaram os seguintes eixos: trajetória pessoal, formação inicial, dinâmica pedagógica, gestão escolar, autonomia na formação docente.

Os estudos até então realizados têm nos permitido identificar como se estabelece a atividade docente de estudo, o trabalho pedagógico e a aprendizagem da docência, “destacando-se como aspectos que dinamizam esta composição, os movimentos de alternância pedagógica e de resiliência docente”.

O movimento de alternância pedagógica caracteriza-se como a reflexão a partir de espaços/tempos transacionais entre o fazer (prática docente) e a produção de conhecimento sobre este fazer (ação formativa), exigindo do professor a produção de certo afastamento que lhe possibilite tomar sua ação como objeto de análise. O movimento de resiliência docente refere-se à capacidade de reorganização interna do sujeito da docência diante dos desafios e conflitos evidenciados tanto na organização do trabalho pedagógico como na atividade de estudo docente em que se envolve. Pressupõe o enfrentamento de situações adversas experimentadas na sala de aula, implicando a ultrapassagem dos conflitos advindos da apropriação de novas formas de saber e fazer a docência (BOLZAN, 2010, p.12).

Entendemos que a incorporação de novos elementos categorias que expressem a peculiaridade dos sujeitos pesquisados, demandam a continuidade das investigações, bem como a ampliação do suporte teórico delas decorrentes. Assim, podemos inferir que os estudantes irão ajustando-se ao longo da sua trajetória.

Reconhecemos a provisoriedade dos achados no que concerne às categorias exploradas, optamos por destacar, neste trabalho, os elementos que se referem à **aprendizagem da docência**. Acreditamos que com o avanço das pesquisas e as análises delas decorrentes, novos

elementos poderão ser incorporados as categorias existentes, permitindo a retomada e ampliação dos achados produzidos.

Tendo como foco a categoria **aprendizagem da docência**, a partir das narrativas dos estudantes do curso de Pedagogia, destacamos alguns aspectos tais como: opção pelo curso de pedagogia; exigências da docência; aprender a docência; ensinar na docência e formação docente.

O entendimento da complexidade acerca da aprendizagem da docência e da docência em si, requer conhecer o que os estudantes em formação inicial entendem pelos processos de aprender e ensinar na docência. Segundo Bolzan e Isaia (2010), aprender a ser professor perpassa por três momentos inter-relacionados: compreender a tarefa educativa a ser realizada; elencar as ações e operações para concretizá-las e, ter a capacidade de autoregulação da tarefa, podendo reestruturá-la a partir das necessidades que emergem ao avaliar o alcance dos objetivos aos quais se propôs. Sendo assim, os estudantes nos mostram esta complexidade a partir de suas narrativas:

(...) a formação chegou ao final e eu não estou pronta para dar aulas. Não! Preciso continuar buscando. O dia a dia a escola exige de mim o tempo todo estudar, correr atrás. (8º sem. Dd)

(...) é bem importante tu ir a campo, realizar trabalho prático, também adquirir novos conhecimentos, não só o que a gente aprende em sala de aula, porque eu acho que é o mínimo. O que a gente recebe é o mínimo perto do que a gente precisa, a cada dia a gente tem que estar aprendendo, buscando novos conhecimentos para fazermos uma prática condizente. (8º sem. Cn)

A aprendizagem da docência é um processo complexo, que exige atividade docente de estudo, envolvendo os processos gerais de ação voltados para as ações e as operações inerentes à atividade educativa; as estratégias mentais necessárias à incorporação; e a recombinação das experiências e dos conhecimentos próprios à área de atuação (ISAIA, 2011). Para os estudantes, professores em formação, os procedimentos e as estratégias para ensinar estão vinculados ao domínio específico de conhecimentos e ao campo para o qual estão se formando.

O processo de formação docente implica a compreensão dos conhecimentos, saberes, destrezas e competências da sua profissão, as quais são construídas ao longo dos processos formativos a que são submetidos. A narrativa que segue é capaz de ilustrar este processo:

(...) com certeza eu não aprendi tudo, sei que tiveram muitas falhas durante o curso, mas foi bem importante para mim, para a minha vida, para o meu profissional, para o meu pessoal, a construção de conhecimento é a base (8º sem. ANn)

Formação é processo de construção de conhecimento para tu poderes ensinar. Porque na formação tu não aprendes tudo o que tu tens que aprender (...) na vida também, você vai aprendendo aos poucos. Aqui tu vai ter uma base daquilo que tu vai ser futuramente, uma base, o início. (5º sem. PAd)

Portanto, a aprendizagem da docência envolve a reflexão sobre a formação pessoal e profissional via rede de relações. Nesse sentido é necessário pensar em uma formação contínua e flexível diante das expectativas formativas do estudante. Isso nos permite entender que tanto no processo de formação como de atuação, o docente tem de estar constantemente reorganizando sua prática.

Diante deste entendimento, os estudos de Bolzan (2010) destacam que a “prática educativa do professor implica a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, ou seja, o exercício da transposição didática no ato educativo” (p. 100).

Assim, para estes estudantes do curso de Pedagogia desta IES pública, a aprendizagem da docência configura-se como um processo complexo de interação, mediação e compartilhamento de saberes que se dão tanto no espaço universitário quanto no espaço escolar. Além disso, os processos formativos implicados na opção/escolha pela docência, neste caso, pelo curso de pedagogia também nos possibilitam compreender a relevância da atividade docente de estudo nesta formação inicial (BOLZAN et al., 2011).

Neste sentido, os processos formativos precisam ser pensados como um conjunto de atividades que darão suporte para que o estudante torne-se professor. Para tanto é essencial que o sujeito em formação se disponha às atividades, buscando compreender os motivos, mediante os quais necessita realizá-las, ou seja, para aprender um conteúdo, independente de sua natureza, precisa mobilizar-se e estar disposto ao desafio. Caso contrário, os processos pelos quais o sujeito realiza a atividade para aprender, não passarão de reprodução, uma vez que não agregarão sentido e significado para que essa aprendizagem se estabeleça.

Processos formativos em andamento: tensões e desafios

A partir dos excertos explorados neste trabalho foi possível compreender algumas questões relativas à categoria: **aprendizagem da docência**. A aprendizagem da docência para os estudantes entrevistados configura-se como um processo complexo de interação, mediação e compartilhamento de saberes que se dá tanto no espaço universitário quanto no espaço escolar.

Há a necessidade da busca de outras oportunidades formativas, que não apenas as disciplinas curriculares, para a qualificação de sua formação inicial. Tais espaços emergem como um motivo para a continuidade do curso posto que, é a partir das experiências práticas vivencias nestes grupos de estudo, pesquisa e extensão, que os estudantes buscam obter

experiências práticas desde o início do curso, preenchendo possíveis lacunas na formação inicial (BOLZAN et al., 2011).

No entanto, por mais que os estudantes compreendam a importância de buscar outros espaços formativos, observa-se que as ações que estes realizam para que esta qualificação seja alcançada nem sempre são suficientes. Temos ainda, a forte evidência de que embora os estudantes participem e reconheçam a importância da inserção nestes outros espaços como potencializadores da sua qualificação profissional, isto não é uma unanimidade.

Assim, destacaremos cinco tensões que consideramos inerentes aos processos formativos acompanhados.

A primeira tensão: a relação entre a formação e o ensino

A formação implica em atenção múltipla aos processos formativos à medida que nos coloca diante do desafio de construir estratégias capazes de promover a análise do contexto social no qual os estudantes estarão inseridos e possibilitar-lhes a identificação e reconhecimento da universidade como um dos espaços de formação. Além de pensar a atualização permanente dos conhecimentos pedagógicos, através da divulgação, circulação e análise dos conhecimentos elaborados culturalmente. Neste sentido é uma exigência, a reflexão sobre a prática como alternativa pedagógica capaz de concretizar a construção coletiva de conhecimento pedagógico e a revisão crítica das condições socioculturais nas quais os programas de formação são projetados.

Os processos formativos instaurados exigem ainda a compreensão de que a universidade precisa ser considerada como um espaço em movimento, no qual é necessário refletir sobre os fenômenos de aprender e de ensinar, sobretudo, um espaço no qual a docência em ação pode ser revisitada – emergindo assim, a ideia de alternância pedagógica.

Nesta direção, a formação inicial precisa ser entendida como um momento, no qual a organização pedagógica necessita ser articulada de maneira criativa, de modo que o protagonismo pedagógico seja reconhecido como um caminho para emancipação dos processos formativos e da aprendizagem da docência.

A reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em formação precisa proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber o que, mais uma vez, implica o movimento de alternância pedagógica.

O processo dinâmico de constituição do sujeito da docência, em formação inicial, exige que o mesmo ultrapasse confrontos e adversidades, o que implica o movimento de resiliência docente (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2011).

A reconstrução de uma pedagogia específica para a formação inicial, assim como o desenvolvimento de dispositivos e estratégias variadas constituem-se como um desafio ao se organizar os processos formativos a serem implementados. O caminho é o de incertezas, porém, a situação requer que revisitemos nossas tradições, nossos compromissos, nossas concepções, nossas práticas, a fim de definir os contornos do campo formativo de professores.

A segunda tensão: entre as teorias e as práticas

O uso inadequado de uma teoria ou sua deturpação dificulta que o sujeito faça conexões de seus conhecimentos teóricos com as situações práticas a serem resolvidas. Em geral, observa-se que o sujeito em formação inicial enfrenta dificuldades nas práticas da docência por encontrar escassas conexões entre as os conteúdos teóricos, incluindo-se pesquisas, e os processos reais que tem que enfrentar na sala de aula e na escola. Nesta tensão não se trata de reivindicar uma visão pragmática, mas reconhecê-la como objeto de conhecimento em suas dimensões de prática social, política, escolar, educativa e ética. Portanto, é indispensável se pensar em uma pedagogia que tenha como núcleo central a reflexão sobre a prática pedagógica, explorando suas dimensões, adequando-as aos seus contextos e sujeitos concretos. Podemos pensar em casos específicos ou situações problemas como mobilizadores de reflexão.

Trata-se, pois, de formar sujeitos capazes de tomar decisões congruentes, sustentáveis e comunicáveis, ou seja, uma formação comprometida com a transformação de ações em um processo que integra e articula as situações práticas, os resultados dos estudos e enfoques conceituais, a validação das ações, novos casos e novos problemas, o que implica em alternância pedagógica.

A terceira tensão: as ideias e as ações

Esta tensão reside na integração entre reflexões e ações previamente planejadas para a intervenção. A importância de o sujeito organizar suas ações e seus pensamentos, conectando-os com os conhecimentos que precisa desenvolver são as chaves à organização do trabalho pedagógico. Além de refletir sobre a utilização de diversas fontes de informação, o confronto de pontos de vista divergentes, a superação de conflitos e o enfrentamento de novos desafios, que caracterizam a resiliência docente; também é necessário que pense sobre a organização dos conteúdos, a elaboração de estratégias, a fim de que os estudantes em formação possam projetar as ações e as operações a serem desenvolvidas nos espaços onde atuarão.

Os processos formativos precisam contemplar espaços de expressão de ideias e ações como forma de exercitar aquilo que os estudantes compreendem de seus conhecimentos, ou seja,

possibilitar-lhes um tratamento reflexivo sobre o que estão aprendendo, mais uma vez, proporcionando a alternância pedagógica.

O exercício de ação reflexiva pode ser um bom caminho para que os estudantes em formação inicial sejam capazes de organizar previamente situações de sala de aula, definindo claramente o que sustenta suas escolhas pedagógicas, elegendo, assim, os meios correspondentes mais adequados para desenvolverem suas atividades. Isto parece ser uma boa estratégia para a organização do trabalho pedagógico, requisito para um ensino qualificado.

A quarta tensão: o individual e o coletivo

A proposição de um trabalho compartilhado implica em uma postura de ruptura com a visão sectária e individual na formação. Desse modo, o trabalho pedagógico precisa ser organizado considerando-se os tempos e os espaços pedagógicos a serem vivenciados. Precisamos romper com uma formação técnica que reduz os problemas grupais e exploram ferramentas que não estimulam a reflexão compartilhada, mas funcionam como receitas.

É necessário levar em conta que a reflexão crítica e contextualizada pode ser um bom instrumento de produção e inovação pedagógica; o trabalho reflexivo coletivo e sistemático envolvendo situações reais (objetivas e subjetivas) pode colocar em movimento decisões indispensáveis para fortalecer ações pedagógicas presentes e futuras; o aspecto organizacional do ensino como também as condições do sujeito de reconhecer as rotinas necessárias à prática pedagógica são base para a dinamização do trabalho em sala de aula (BOLZAN et. al., 2010).

Logo, a formação inicial precisa priorizar os processos coletivos, valorizando os espaços comuns capazes de propiciar a construção de conhecimento pedagógico compartilhado.

A incorporação de uma cultura de colaboração implica a compreensão dos processos de mediação e interação entre pares, pondo em jogo a tomada de decisões, indispensáveis ao fortalecimento da cooperação, ou seja, auxiliar o outro pode iluminar minha própria experiência, além de proporcionar sua ampliação, caracterizando a alternância pedagógica.

Por fim, é importante referir que na formação inicial é essencial manter o equilíbrio entre o estudo de situações escolares e o acesso as teorias e as informações que permitam a compreensão da realidade.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris P V. et al. Aprendizagem Docente e Processos Formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior. Relatório Parcial Pesquisa, GAP nº. 025821, Centro de educação/UFSM, 2010. 30p.

- BOLZAN, Doris P V. et al. Aprendizagem Docente e Processos Formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior. Relatório Parcial Pesquisa, GAP nº. 025821, Centro de educação/UFSM, 2011. 30p.
- BOLZAN, Doris P V. Aprendizagem Docente e Processos Formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado. GAP nº. 025821. Centro de educação/UFSM, 2010-2012.
- BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. (2001). Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. Revista Brasileira de Educação, p. 82-100, set/out/Nov/dez.
- DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In: V.; SHUARE, M. (Orgs.). La psicologia evolutiva y pedogógica en la URSS. Moscou: Progreso, 1987 a.p. 173 – 193.
- ISAIA. S. M. A. O impacto da formação nos pedagogos: estudo exploratório em instituição universitária. Projeto de Pesquisa. GAP/CE nº 025994, Santa Maria: UFSM, 2010 -2013.
- ISAIA, S. M. A; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária: desafios da entrada na carreira docente. Educação – Revista do Centro de Educação. Santa Maria, v.36, n.3, pp.425-440, set./dez. 2011.
- _____; BOLZAN, Doris P. V. Movimentos Construtivos da Docência/aprendizagem: tessituras formativas In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE – UFMG/Belo Horizonte, 2010. p. 02 – 14.
- MACIEL, Adriana M. da Rocha. Docência, tutoria e discência em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEA): processos formativos nos cursos de licenciatura da UAB/UFSM. Projeto de pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2011- 2013.
- MARCELO, C. Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB, 1999.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidades. In: PIMENTA, S. G.(Org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. A pesquisa e didática (1996-1999). In: PIMENTA, S. G. Didática, Currículo e Sabres Escolares, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____; GHEDIN (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2004.

UNA MIRADA SOBRE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN URUGUAY. REVISITANDO SUS DISCURSOS: APROXIMACIONES AL NORMALISMO

Eloísa Bordoli
Paola Dogliotti¹⁶
FHCE-UdelaR

1. Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo analizar los elementos centrales que “marcaron” la formación normalista de los maestros de enseñanza primaria en Uruguay en su período constitutivo. La hipótesis central del mismo sostiene que la formación del *cuerpo especializado* para formar a las nuevas generaciones del naciente estado moderno se estructuró en torno a dos núcleos centrales: la formación técnico-especializada y el autogobierno del carácter del estudiante normalista. El desarrollo argumentativo se basará, fundamentalmente, en las obras centrales de José Pedro Varela, quien es considerado “el fundador de la escuela estatal ‘civilizada’” (Barrán, 1994, p. 91). Para elaborar este trabajo, particularmente se han consultado: “La Educación del Pueblo” de 1874 y “La Legislación Escolar” de 1876¹⁷.

2. La formación de maestros: entre lo técnico-especializado y el autogobierno del carácter

La formación técnico-especializada

En la “La Educación del Pueblo” Varela efectúa, inicialmente, un análisis del desarrollo de las escuelas normales de la época, especialmente en Alemania (Prusia), Estados Unidos y otros países europeos así como de los discursos predominantes de fines del siglo XIX. Basándose en los planteos efectuados por Mr. James C. Carter¹⁸ desarrollará las “poderosas e incontestables razones que aconsejan la creación de las Escuelas Normales” en las naciones modernas:

¹⁶Docentes e investigadoras del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Coordinadoras de la Línea de Investigación: “Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza”.

¹⁷ Se citarán ambas obras para su mejor reconocimiento por estos años y no por la edición utilizada; este dato puede ubicarse en las referencias bibliográficas.

¹⁸La obra citada por Varela es: “Outline of an Institution for education of teachers”.

Cuando los maestros comprendan su profesión, esto es, en una palabra, cuando comprendan la filosofía de la mente infantil, qué poderes se desarrollan más temprano y qué estudios se adaptan mejor a su desarrollo, entonces será tiempo de establecer y subdividir su trabajo en un enérgico sistema de instrucción (Carter *apud* Varela, 1874b, pp. 156-157).

Esta cita marca un sesgo particular en los ejes estructuradores de la formación especializada de los docentes. Ésta se organizará, fundamentalmente, por medio de la triangulación de: a) los contenidos básicos del programa escolar, b) los métodos y técnicas de la “buena” enseñanza y c) los conocimientos psicológicos de los alumnos así como la comprensión del contexto socio-familiar de los mismos. Esta formación normalista establece el énfasis en la capacidad que los futuros maestros deben desarrollar para entender la mente infantil. De esta forma, una buena enseñanza será aquella que permita adecuar el método o la técnica de enseñanza al desarrollo del niño. En otros términos podríamos afirmar que este discurso se halla en los prolegómenos de la didáctica psicologizada (Bordoli, 2005) que se desarrollará con fuerza a lo largo del siglo XX.

Como adelantamos, en otro pasaje, Varela propone “el curso de estudios que debiera seguirse en una escuela normal” (Varela, 1874, p. 158). Para esto realiza una significativa cita, del “distinguido y renombrado” profesor Calvin E. Stowe¹⁹, quien desarrolla ocho aspectos fundamentales que debe poseer un “curso de instrucción para una escuela normal”. Propone “un detenido, científico y demostrativo estudio de los ramos que se enseñan en las escuelas comunes” (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 158) y detalla un ligero bosquejo de las materias que debe incluir. Aquí se muestra la semejanza que se establece entre la formación del maestro y la del futuro niño que tendrá que formar. En cierta medida la formación del maestro normalista es una extensión de la formación recibida en su previa trayectoria escolar²⁰.

Varela señala, al igual que Carter que “el maestro necesita detenerse a observar y analizar cada movimiento de la mente al avanzar en cada materia” (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 161) y luego sugiere:

hay una variedad de métodos para inculcar la misma verdad; y las diversidades de la mente son casi tan numerosas como la variedad de los métodos [...] y con respecto al maestro, uno de los más ricos tesoros de la experiencia es el de conocer la adaptación de los diferentes métodos a las diferentes mentes (Stowe *apud* Varela, 1874, pp. 162-163).

¹⁹ Calvin E. Stowe (1802-1886) fue un reconocido promotor de la escuela pública en los Estados Unidos.

²⁰ No olvidar que todavía no se habían creado las escuelas normales en nuestro país y que esta formación comenzaría unos años más tarde con la preparación de jóvenes de edades muy tempranas (a partir de los 14 años). Sobre este tema consultar Delio (2009).

Queda explicitado claramente que el quid de la experticia del maestro pasa por un agudo conocimiento de la mente infantil, así los métodos no dependen de los diferentes conocimientos o campos de saber a enseñar sino de las “diferentes mentes” infantiles. Así, se propone el estudio de la filosofía de la mente, el maestro “debiera saber cómo conservar los poderes intelectuales y morales en una condición saludable” (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 163) y más adelante sugiere que “para los fines educacionistas, los poderes de la mente son susceptibles de una clasificación mucho mejor que la que, hasta ahora, ha sido generalmente adoptada” (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 164). Es claro aquí cómo comienza a verse la necesidad de una psicología positivista que se centre en mecanismos de clasificación de la mente de los niños, cuestión que tomará fuerza a inicios de siglo XX.

Otro aspecto clave que se va introduciendo en este momento es la idea de desarrollo²¹, este concepto marcará los currícula de la formación tanto de los niños como de los maestros normalistas. El niño en tanto es configurado como un ser en desarrollo, las psicologías se constituyen como las ciencias que deben mejor describirlo. Pero ese desarrollo, que tiene un sustento fundamentalmente orgánico, es modificado por las influencias externas del ambiente: “las peculiaridades del desarrollo intelectual y moral de los niños, cómo son modificadas por el sexo, carácter de los padres, fortuna o pobreza, ciudad o campaña, gobierno de la familia, indulgente o severo, activo o descuidado, etcétera” (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 164). El maestro debe “reconocer esta extensa clase de influencias”, “estas diversidades existen en cada comunidad y ejercen la más importante influencia en el desarrollo de los niños” (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 164). Toda la pedagogía y didáctica de la época está enfocada al conocimiento del niño, tanto sea en sus aspectos “naturales” como en la influencia que la sociedad ha ejercido sobre él.

Varela propone para las escuelas normales la enseñanza de “la ciencia de la educación en general e indicaciones completas respecto a la diferencia entre educación y mera instrucción” (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 166). Presenta un concepto de ciencia basado en el positivismo decimonónico:

ciencia, en la acepción moderna de la palabra, es la filosófica clasificación y arreglo de todos los hechos observados con respecto a una materia, y una investigación por medio de esos hechos de los principios que los regulan. La educación ofrece sus hechos [...] esos hechos son susceptibles de una clasificación y un arreglo tan filosófico como los de la química o de la astronomía (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 166).

²¹ Para un análisis de este concepto en la constitución del discurso didáctico moderno consultar Behares (2004), Bordoli (2005) y Fernández (2006).

Propone “el arte de enseñar” y sugiere que “el arte de enseñar no es una ciencia, y que no puede ser aprendido, sin práctica, por simples estudios teóricos” (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 168). En la escuela modelo el maestro adquirirá tal arte, pero “como todas las artes racionales, se apoya en principios científicos” (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 168). A continuación señala que “la instrucción teórica de esta materia debe limitarse principalmente, pues, al desarrollo de los principios en que se basa” (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 168). La didáctica, en esta concepción imbuida de un gran pragmatismo, es reducida a una técnica preceptivo-normativo que orienta la práctica de la enseñanza.

El maestro debe aprender el “arte de gobernar a los niños”, ya que “solo se puede gobernar bien a los niños por medio del afecto [...] una escuela gobernada sin amor, es un lugar tenebroso matador de la mente” (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 169).

El autogobierno del carácter: “gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación del carácter”

Varela propone inculcar en los institutos normalistas la “dignidad e importancia del maestro” en un momento en que la profesión es “tan poco estimada y tan pobremente considerada en el mundo en general” (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 174). Para esto es necesario “el respeto propio, y la conciencia de hacer bien”. Así,

Ellos debían comprender desde el principio que su profesión exige los más vigorosos esfuerzos de toda su vida; que ningún empleo puede relacionarse más íntimamente con el progreso y bienestar general de la sociedad, que las más bellas esperanzas y los más tiernos deseos de los padres y de las naciones dependen de su tino y fidelidad; y que el cumplimiento incompetente o incapaz de los deberes de su profesión coloca a la comunidad en las condiciones del ciego a quien le falta su lazarillo. Si los maestros mismos tuvieran generalmente una concepción clara y definida de la inmensa responsabilidad de la posición que ocupan, si se ejercitasen en el arte de exponer vívidamente esas concepciones, ante el espíritu del pueblo entre el cual trabajan, producirían una gran influencia sobre la profesión misma, colocándola bajo la inspiración de más altos motivos, y haciendo que todas las clases del pueblo comprendiesen más claramente el inestimable valor del buen maestro, induciéndolo a honrarlo y considerarlo (Stowe *apud* Varela, 1874, pp. 174-175).

La imagen del maestro que se desprende de esta cita lo acerca más a un redentor o pastor que a un profesional. Figura clave en el proceso civilizatorio, debe estar dispuesto a entregar prácticamente su vida por esta causa. Frente a la trascendental tarea –o, diríamos, misión–, se compara su papel con el del sacerdote, cuando Varela presenta:

[las] obligaciones religiosas especiales de los maestros, respecto a una benevolente consagración al bienestar intelectual y moral de la sociedad, hábitos de gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación del carácter, etcétera. Los deberes del maestro son escasamente menos sagrados y menos delicados que los del sacerdote (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 175).

Se muestra una clara equiparación entre dos figuras clave en el desarrollo de los estados nacionales, período donde el maestro fue ocupando paulatinamente los espacios y funciones que antes estaban circunscriptos a las órdenes eclesiásticas. Desde este entramado se justifican los magros sueldos percibidos por los maestros:

si algo puede asegurarse con la enseñanza, muy pocos deben esperar el enriquecerse con ella. Más elevados motivos que el amor a la fortuna deben inducir al maestro a escoger su profesión [...] motivos tales como el amor de obrar el bien, y el cariño particular a los niños. [...] que no es ambicioso de distinciones en el mundo de la vanidad y el ruido, sino que busca la felicidad en hacer el bien, está entre los hombres más felices (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 176).

Varela desarrolla una articulación entre aspectos religiosos y morales; los unos no pueden ser vividos por los maestros sin los otros, por lo tanto, en la enseñanza normalista “gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación del carácter”, “sólo por medios morales pueden cultivarse: que son cualidades religiosas y que sólo pueden excitarse y conservarse vivas por motivos religiosos” (Stowe *apud* Varela, 1874, p. 177). Es necesaria una fuerte creencia, ahora no puesta en dios y en la iglesia, sino en la sociedad y en el proceso civilizatorio a desarrollar en las escuelas; si no se posee esta firme convicción se dificulta el desarrollo de tan preciadas cualidades morales. Estos atributos, más otros valores que apuntan a la formación del ciudadano, el sentido de patria y de gobierno democrático son claramente legislados, dos años más tarde, en **La Legislación Escolar**. En el art. 75 se enuncia:

es deber de todos los maestros tratar de imprimir hondamente en el espíritu y en el corazón de sus discípulos los principios y sentimientos de moralidad, justicia, verdad y patriotismo: enseñarles a huir de la pereza, de la mentira y de la profanación; instruirlos en los principios del gobierno libre y formarlos en la comprensión verdadera de los derechos, los deberes y la dignidad de la ciudadanía oriental (Stowe *apud* Varela, 1876, pp. 115-116).

Más adelante, Varela cita el Quinto Informe Anual sobre las escuelas de Connecticut, de Mr. Henry Barnard, para destacar algunos resultados del establecimiento de las escuelas normales, entre los que menciona, que estas:

sirven para probar la vocación de los discípulos por la profesión para la que se preparan. La Escuela Normal es un sitio poco confortable para toda persona cuyo corazón no toma parte en la tarea, y que mira la enseñanza, no como un llamado, como una misión, sino como una rutina monótona, como tarea diaria, impuesta por la necesidad, o tomada porque no se encuentra nada mejor, para abandonarla en cuanto se presente una ocupación más lucrativa (Barnard *apud* Varela, 1874, p. 181).

Algunos significantes se mantienen en el discurso que se teje sobre el ser maestro: misión, vocación, llamado, discípulos. Esta cadena discursiva remite a escenas de la vida

religiosa; de ahí se traslada para significar y dotar de sentido al magisterio en su etapa fundacional.

No es menor que todos estos componentes y atributos puestos en la figura del “buen maestro”, sean pensados fundamentalmente para las mujeres. En varios textos Varela fundamenta que “la mujer tiene condiciones superiores a las de los hombres, para la enseñanza de la niñez, sobre todo en la escuela primaria” (Varela, 1876, p. 151); “hay en la mujer disposiciones naturales y condiciones peculiares que la hacen más apta” (Varela, 1874, p. 184). Este argumento encubre, en cierta medida, las razones que llevaron a la apuesta a las mujeres: el salario que se brinda por esta profesión no es atractivo para los hombres:

Los conocimientos que se adquieren en la Escuela Normal colocan a los hombres que en ella se educan en condiciones de poder aspirar a muchas posiciones más provechosas que la de maestro: además de la escuela habrá mil otras ocupaciones que soliciten al joven maestro ofreciéndole satisfacción de dinero, de posición, de poder, de amor propio, bastante poderosas para que, en muchos casos, abandone el profesorado. El hecho se ha producido ya en la provincia de Buenos Aires, cuya Escuela Normal de varones no ha dado, ni cerca, los resultados que eran de esperarse. Por idénticas razones el maestro exigirá siempre mayor retribución que la maestra, en igualdad de condiciones y circunstancias. La mujer que se agita siempre en más reducida esfera, y mucho más aún en nuestro país, encontraría en enseñanza una carrera honrosa, accesible para ella y útil, a la que podría dedicarse. [...] La enseñanza dada por la mujer es menos costosa que la dada por el hombre (Varela, 1876, pp. 151-152).

Las diferencias de género están más que a la vista. A la mujer se la identifica con la maternidad y el cuidado de los niños; si desea salir del recinto privado del hogar, una de las opciones laborales que encuentra, en la configuración de los sistemas educativos modernos, es la del magisterio, que, por sus magros sueldos, no resulta atractiva para los hombres. Es de destacar que Varela prefería la escuela normal mixta:

Si se organizase, pues, debidamente la Escuela Normal, dando preferentemente atención a la sección mujeres, en el caso de que no se hiciera de ella una escuela mixta, podríamos llegar en pocos años a resultados semejantes a los obtenidos por algunos Estados de la Unión Americana, en los que las escuelas primarias, casi en su totalidad, están confiadas a maestras, mientras que sólo la dirección de las escuelas superiores y de los colegios está a cargo de profesores (Varela, 1876, p. 152).

Este fenómeno es propio de occidente: la feminización del magisterio alcanza a la mayoría de estos países; Estados Unidos se destaca en este sentido.

3. Reflexiones finales

Como hemos procurado argumentar precedentemente en el discurso vareliano sobre la formación normalista se articulan dos núcleos claves: la especialización técnica en torno a la práctica educativa y los conocimientos de la mente de los niños y de las formas de conservar saludablemente los poderes intelectuales y morales de éstos así como el cuidado, control y autogobierno de los propios normalistas por medio de la elevación del carácter y la conservación de sus espíritus.

En otros términos, en el discurso educativo del período fundante de la formación docente se propone un currículum para la misma centrado en las asignaturas que componen el programa escolar y se añaden, como elementos técnicos específicos, conocimientos sobre: psicología, ciencias e historia de la educación. La práctica docente donde se adquirirá el arte de enseñar, el “arte de gobernar” y cuidar la “salud y el desarrollo físico” de los alumnos adquiere un lugar destacado. Esto da cuenta de la propuesta de un currículum psicologizado y, en cierta medida escolarizado, centrado en el desarrollo de una metodología de enseñanza que atienda los procesos evolutivos y mentales del alumno y que los procura proteger de los “males” del entorno social. Como afirmamos, la importancia dada a la práctica docente en el currículum de formación afirma la centralidad puesta en el niño y su enseñanza, y le otorga a esta discursividad ciertos atisbos tecnicismo, en tanto la puesta en práctica de lo aprendido, el ensayo, la ejecución de la enseñanza en el ámbito laboral son ejes que constituyen cierta identidad de la formación normalista. Se distingue un espacio teórico y científico de formación en ciencias de la educación y otro práctico y entendido como “arte” que es la enseñanza y el gobierno de los niños. Esta distinción, propia del discurso positivista decimonónico, lleva a circunscribir y dotar la formación de los maestros de un fuerte sentido pragmatista. Psicología, pedagogía y conocimientos acerca de “la salud y el desarrollo físico” constituyen tres saberes que matizaron la formación de los maestros normalistas.

A su vez, el énfasis dado a la formación de maestros configura un discurso normalista, en tanto la figura central otorgada al maestro es la de un apóstol que se ocupa de las cuestiones relativas al gobierno de sí mismo así como al gobierno de los niños y de las poblaciones. El énfasis está puesto en los atributos morales y religiosos, produciéndose lo que Foucault denominó un poder pastoral (Foucault, 2006) que configuró, al interior de la escuela, un discurso impregnado de una relación de amor y cuidado, de entrega del maestro hacia al alumno. Pero este poder no remite a una entidad superior –trátese de la ciudad, el territorio, el Estado, el soberano–, sino que apunta a todos y a cada uno (Foucault, 2006, p. 158):

El cristianismo no dejó su huella indeleble en la escuela [...] En lugar de eso, fue la fuente de una tecnología pedagógica específica, de un conjunto especial de “disciplinas espirituales” (de una práctica particular de relacionarse y gobernarse a sí mismo) personificada en la relación pastoral entre el maestro y el alumno (Hunter, 1998, p. 23).

En este contexto los discursos que “marcaron” la formación de los maestros normalistas se centraron, en aspectos pedagógicos, psicológicos y biológicos para prolongar la vida de los sujetos y desarrollar la sociedad así como en medios y técnicas tendientes al autogobierno y control moral del maestro. En este sentido, podría afirmarse que estos dos núcleos constituyeron el suelo epistémico desde donde se configura el currículum de la Escuela Normal así como la figura del docente normalista. Los “nacientes” conocimientos psicológicos así como las visiones tecnicistas sobre la enseñanza junto al disciplinamiento y al autocontrol del carácter y la moral articulan una formación magisterial que agudiza sus técnicas de enseñanza y sus modalidades educativas en el auto y hetero gobierno de los docentes y alumnos así como en las poblaciones.

4. Referencias

- Barrán, J. P. (1994) Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 1: La cultura “bárbara”. Tomo 2: El disciplinamiento. Montevideo: Banda Oriental.
- Behares, L. E. (2004) Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía didáctica”. En Behares, L. E. (dir.) (2004) Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber. Montevideo: Psicolibros; pp. 11-30.
- Bordoli, E. (2005) La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En: Behares y Colombo (comps.) (2005) Enseñanza del saber y saber de la enseñanza. Montevideo: FHCE; pp. 17-25.
- Delio, L. (2009) Historia de la Formación Docente. La Enseñanza Normal Nacional. Desde los orígenes hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Tomo I, Montevideo: Cruz del Sur.
- Fernández, A. (2006) “Lo niño” y el psicoanálisis: ¿Posibilidad o imposibilidad? Educação Temática Digital. v. 8, Nº esp., dez. 2006. Campinas: Unicamp; pp. 20-48. <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1710>. Acceso: 22/2/12.
- Foucault, M. (2006) Seguridad, territorio, población. Buenos Aires: FCE.
- Hunter, I. (1998) Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Varela, J. P. (1874) La Educación del Pueblo. Tomo II. Montevideo: Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos Uruguayos. Vol. 50. 1964.
- Varela, J. P. (1876) La Legislación Escolar. Tomo II. Montevideo: Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos Uruguayos. Vol. 52. 1964.

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LAS POSIBILIDADES Y RESTRICCIONES DE LAS RELACIONES INTERJURISDICCIONALES EN UN PAÍS FEDERAL

Alicia Carranza

Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Abordar el tema de las relaciones intergubernamentales en las políticas educativas, requiere un análisis que permita interpretar teórica y pragmáticamente cómo se han ido configurando en las últimas décadas las decisiones en políticas educativas para comprender, en ese devenir histórico, los sentidos posibles que hoy se intentan establecer, incluyendo las relaciones entre la macropolítica nacional, las iniciativas provinciales y el gobierno de las escuelas.

En relación con lo anterior, este informe consta de cuatro apartados. En el primero intentaré delinear una sintética reflexión acerca de la identidad del campo disciplinar de la política educativa y de algunas tensiones complejas de analizar, en las sociedades democráticas actuales. Seguidamente pondré a consideración el sentido global que tuvieron esas políticas en Argentina en las décadas de los 80 y los 90. Finalmente se abordarán algunas orientaciones actuales que presentan los marcos regulatorios de la implementación de las políticas educativas y, en ese contexto, las posibilidades/restricciones que hoy podrían señalarse para las relaciones intergubernamentales.

Políticas educativas y democracia

El campo teórico de las políticas educativas, como disciplina que estudia las acciones con que el poder estatal regula el sistema educativo, necesita apoyarse, entre otras disciplinas (como la economía y la administración), en la sociología política y en una teoría del Estado para interpretar las decisiones que en esa materia toman los gobiernos y poder ejercer una crítica fundada sobre las mismas. En ese sentido el estudio de las políticas educativas, para que no expresen solo una descripción de los emprendimientos estatales (orientación empírica, estructuralista y funcionalista), tiene, como la pedagogía, una dimensión interpretativa y crítica “si concebimos lo político como la dimensión de antagonismo constitutivo de las sociedades humanas y a la política como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden” (Abratte 2002: 10)

“Una sociología política de la educación es un ejemplo primordial de la aplicación de la teoría crítica en el estudio de la política educacional... Una sociología política de la educación

es también una invitación para el cambio en un macro nivel, mejorando las prácticas de los políticos, los asesores y el electorado y, en un micro nivel, contribuyendo a mejorar los resultados tanto cognitivos cuanto no cognitivos de la enseñanza y el aprendizaje” (Torres 2008:143).

Siguiendo el pensamiento de Popkewitz, (1994) consideramos que las reformas educativas o las innovaciones que los gobiernos propician son formas de regulación social de las instituciones, grupos e individuos. Apuestan a la gobernabilidad del sistema y el estudio de las mismas podría contribuir a la mejora que afirma Torres en el párrafo anterior.

Sin renunciar a esa expectativa, la investigación ha comprobado que las intencionalidades en el diseño e implementación de las políticas, en oportunidades apelando a lo que estudiosos del campo han recomendado, tienen márgenes limitados para convertirse en acciones concretas. Salvo aquellas que dependen exclusivamente de las decisiones del gobierno del Estado (infraestructura, provisión de insumos materiales), las que atañen a cuestiones que necesitan del consenso y la colaboración de los actores que se encuentran en el propio campo de las decisiones, como a lo largo de la cadena burocrática, en grupos sociales con influencia y en las instituciones escolares (docentes, directivos, estudiantes, como actores internos y padres como externos) son interpretadas según intereses y posibilidades, provinciales, grupales, institucionales e individuales.

El estudio de las políticas educativas, desde los análisis de la sociología política, necesita entonces indagar, por un lado, cómo se construyen las decisiones políticas, a la par de cómo se materializan en las distintas esferas de gobierno y en las instituciones educativas.

Esta reflexión nos aparta de visiones positivistas que suponen cierta linealidad en la hechura y concreción de las políticas educativas y adopta una conceptualización de las mismas que integra, por un lado, la visión más liberal del necesario consenso y adhesión de sujetos libres, y por otro, la del conflicto y el antagonismo que representa la política como coacción legítima y dimensión constitutiva de la vida social.

Siguiendo el esquema de Stephen. Ball (en: Jefferson Mainardes 2005) sobre los análisis necesarios para comprender la complejidad de las dinámicas de las políticas educativas, es necesario considerar los denominados por el autor, contextos de influencia, de producción de textos, de prácticas, de resultados y de estrategia política.

En todos estos ámbitos participan directa o indirectamente diversos actores. Es obvio que en este esquema Ball considera la posibilidad de estos análisis desde la teoría del Estado democrático que admite la participación explícita de grupos de la sociedad en el debate sobre las políticas públicas y por lo tanto integra el conflicto y la negociación en las arenas del Estado.

Entendiendo que el Estado no es un espacio homogéneo de intereses y principios plenamente compartidos entre los que cumplen funciones en esta dimensión del poder, hay que agregar la conflictividad que porta siempre la apertura a la participación. Las intencionalidades del poder político estatal legítimo se pone a prueba en una lucha por el control de sus aspiraciones y la adhesión que necesita para esa prevalencia. Se considera entonces que la hechura e implementación de la política educativa es un ciclo permanente (Ball, citado en Mainardes, J) de decisiones macro y micropolíticas que finalmente dan forma a una determinada orientación.

Esta es una cuestión primordial que tensiona las relaciones intergubernamentales, entendiendo como tales las del gobierno nacional con los gobiernos provinciales y la de éstos con los distintos grupos que influyen en el diseño e implementación de las políticas locales. Las dificultades se presentan en la compatibilización de los proyectos del ejecutivo nacional, los legitimados por el poder legislativo, en el caso de la Leyes, y la producción de los documentos nacionales por parte del Ministerio Nacional en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (CFE) con representación de las provincias. En un país federal estos acuerdos macro, aun con la legitimidad que les confiere la presencia de los representantes territoriales en uno y otro de estos ámbitos, serán reformulados por la mediación interpretativa de los grupos estatales provinciales y no estatales que influyen en esas mediaciones. Y si la participación se extiende a los integrantes de las instituciones educativas las posibilidades del éxito de las políticas dependen en gran parte, como ya se señaló, de los intereses, las posibilidades y las restricciones de grupos e individuos. Éste es el juego social en las sociedades democráticas que complejiza el análisis del diseño e implementación de las políticas públicas.

“Una sociedad democrática requiere de un debate sobre alternativas posibles y debe proporcionar formas políticas de identificación colectivas en torno a posturas claramente diferenciadas. El consenso es necesario en las instituciones constitutivas de la democracia y en los valores éticos – políticos que inspiran la asociación política – libertad e igualdad para todos – pero siempre existirá desacuerdo en lo referente a su sentido y al modo en que deberían ser implementados” (Mouffe 2007) y Southwell completa señalando “la construcción de hegemonía consiste en la articulación de diferentes sujetos educacionales alrededor de la polisemia de un discurso”.(Southwell M citado en Abratte,J. 2002).

En síntesis, las acciones y arreglos institucionales formales de los gobiernos democráticos para la producción del discurso de la política, señalan la voluntad para promover o debilitar los consensos necesarios. Luego las prácticas políticas profundizarán o reformularán los mismos, fortaleciendo o disminuyendo las posibilidades de una orientación política determinada.

En este trabajo se señalarán solo decisiones consideradas relevantes para inducir políticas participativas y consensuales de los gobiernos democráticos de las últimas décadas en Argentina, que tuvieron o tienen efectos en las relaciones intergubernamentales. El análisis de las prácticas políticas (nivel de análisis micropolítico) de los actores intervinientes en cada una de estas decisiones no será tratado, en tanto implica otro abordaje investigativo.

La década de los 80

Recuperada la democracia en 1983, la decisión más importante del partido gobernante para la construcción de políticas educativas fue la realización del Congreso Pedagógico Nacional (CPN). El objetivo fue promover la participación ciudadana a través de una amplia red de reuniones institucionales y de grupos sociales que convergieron finalmente en la Asamblea Nacional con representantes de todos los grupos políticos, gremiales, religiosos etc. “La intención del gobierno alfonsinista estuvo centrada en la apertura de un amplio y plural debate educacional, una consulta a diversos sectores políticos y sociales acerca de la situación educativa, cuyos resultados orientaran las definiciones de política tanto a nivel legislativo como ejecutivo (Abratte 2002:pág. 10) Este emprendimiento estatal, que promovió deliberaciones a lo largo y ancho del país, en todas las provincias, “otorgaba al CPN una potencialidad como mecanismo para la construcción de hegemonía en torno a un proyecto educativo democrático. Sin embargo el desarrollo del CPN permitió advertir los límites de la propuesta oficial...la participación estuvo estructurada claramente en torno a los partidos políticos y a sectores vinculados a la Iglesia Católica” (Abratte 2002:pág. 10)

Las discusiones estuvieron marcadas por los antagonismos entre progresistas y conservadores. El CPN no pudo construir hegemonía en la articulación de diferentes sujetos educacionales y se reactualizaron históricas divisiones, sin poder estructurar un proyecto educacional. Por otra parte el CPN terminó sus deliberaciones tardíamente (1988) en plena crisis del gobierno que finalizó su mandato en 1989.

Si bien los gobiernos cuentan, desde 1972, con el denominado actualmente Consejo Federal de Educación, integrado por los ministros del área de todas las provincias y presidido por el Ministro nacional, creado para la concertación de las políticas educativas, no habría sido este ámbito el privilegiado por el gobierno nacional de la década que analizamos. El mandato de movilizar masivamente a la ciudadanía para contrarrestar las consecuencias de años del autoritarismo más nefasto que experimentó el país, por un lado, y la centralidad que tuvieron los representantes partidarios y eclesiales, más organizados de la sociedad civil, por el otro, no permitió construir un proyecto hegemónico claro, representado por el gobierno nacional para la

concertación en el CFE. Sin embargo, las buenas relaciones del Ministerio Nacional con algunas provincias, como el caso de Córdoba, permitió la realización de importantes proyectos con fondos nacionales e internacionales, administrados y técnicamente desarrollados por los equipos provinciales (EMER – EMETA – Educación de Adultos – Alfabetización, etc.).

La década de los 90

El gobierno nacional de los 90, adoptó la orientación neoliberal sobre el Estado y las políticas públicas recomendada desde los parámetros del Consenso de Washington y los organismos multilaterales y afrontó la crisis política y económica, restringiendo el gasto social y privatizando emprendimientos estatales, de modo de aliviar al Estado Nacional de compromisos financieros. En materia de diseño de políticas educativas, produjo un cambio radical en la concepción sobre las mismas. Mientras el gobierno anterior procuró un esquema de construcción de políticas de “abajo – arriba”, imaginando que las mismas deberían diseñarse sobre la base de consensos generales sin imponer reformas estructurales, el menemismo construyó un escenario federal en el que combinó la participación de las provincias en el seno del Consejo Federal de Educación, con reglas de juego que favorecieron el ejercicio de la autoridad del poder central, imponiendo una reforma global para todo el sistema.

Es necesario ratificar que el sistema federal de gobierno se compone de unidades relativamente autónomas (las provincias), aunque interrelacionadas e interdependientes por la regulación de las reglas de juego en la distribución de responsabilidades entre la jurisdicción nacional y las provincias, tendiente a procurar una necesaria y aceptable integración nacional y no un sistema disperso de autoridades locales. Las acciones conjuntas de las provincias y el gobierno central es un problema que se resuelve diferencialmente en el CFE según las reglas del trabajo colectivo en las que se distribuyen autoridad y tareas a cada una de las partes.

La resolución de las relaciones entre la Nación y las provincias, en el menemismo, tuvo un proceso que se inició con la transferencia de todas las instituciones educativas que estaban bajo jurisdicción nacional, salvo las universidades, a las provincias. Al traspaso concluido en el año 1992, le siguió la aprobación de la Ley Federal (1993) que propició una reforma estructural. La implementación de la misma debía consensuarse en el seno del CFE. El mecanismo institucional para la concertación de las políticas estaba formalmente instalado y el CFE sería la herramienta necesaria para el ejercicio del federalismo.

Sin embargo, varias cuestiones interfirieron para que finalmente se impusiera el poder central sobre el de las provincias. Con la descentralización de los servicios nacionales, las provincias tuvieron que afrontar la multiplicación de sus gastos educativos ya que la

transferencia de fondos desde el gobierno nacional no fue suficiente o no se destinó específicamente al sector educación. Consecuentemente, con los presupuestos recortados por la inversión en salarios y mantenimiento de la infraestructura escolar, las provincias tuvieron pocas posibilidades de fortalecer los equipos técnicos, cuando los había, para presentar iniciativas que recuperaran sus propios proyectos locales. En este sentido hay que subrayar la diferencia de recursos que separan a las provincias más dotadas de las más pobres. En ese escenario, los proyectos que presentaban los equipos técnicos del Ministerio Nacional tenían una clara ventaja y la aceptación de los mismos, que además, iban acompañados de recursos económicos, aseguraban la mayoritaria aprobación de los representantes provinciales.

En el contexto de los resultados de estas políticas, algunos efectos analizados de este período de gobierno señalan: a) la multiplicación de proyectos presentados generó un nuevo modo de hacer política educativa (Tiramonti, 2004) al intervenir en los procesos cotidianos de las escuelas fortaleciendo, en algunos casos, proyectos institucionales propios, obstaculizándolos en otros, en la medida en que no se articulaban con necesidades o propuestas locales, generando una sobrecarga de trabajo administrativo en los directores. Se señala que a través de estos proyectos la presencia del Estado nacional fue, en algunas provincias, superior a la del estado provincial. b) En el escenario neoliberal del Estado y las políticas sociales, el sector educación se diferenció respecto de los recortes presupuestarios y la precarización laboral que sufrieron otros sectores. En efecto, no podría hablarse del retiro del Estado sino que, por el contrario, el Estado nacional intervino activamente en un esfuerzo por lograr cierta homogeneidad del sistema, dado la fragmentación manifiesta del mismo. Esta fragmentación tiene variadas explicaciones que no se podrán sintetizar en este trabajo, pero no puede dejar de señalarse, por un lado, el cambio de la estructura del sistema sancionada por la Ley Federal, que permitió distintas formas de organización del mismo en las provincias (la heterogeneidad estructural generó múltiples problemas organizativos, laborales y pedagógicos) y por otro, el aumento de la pobreza y la marginación social que volvió necesario proyectos de intervención compensatorios que promovieran la ayuda focalizada para la meta de la equidad educativa, promovida discursivamente en la Ley y los documentos.

Se advierte una contradicción entre el mandato de equidad al Sistema Educativo y el retiro del Estado en las políticas sociales que deberían sustentar las condiciones económicas y sociales para que la escuela cumpla con ese mandato. De ahí que el valor de la equidad asume distintos sentidos según el contexto político que la demande. En este caso se trataba de focalizar y aliviar situaciones puntuales. Los conceptos de igualdad y justicia escolar, aunque empleados

discursivamente, no fueron orientaciones globales de las políticas educativas de esta etapa de gobierno.

Se puede señalar que, en cuanto a las relaciones intergubernamentales, el CFE no fue el ámbito de concertación de políticas sino el que legitimó la autoridad del poder central por sobre el de las provincias, produciendo una cierta coordinación entre las mismas al enviar a representantes de equipos técnicos para la consecución de algunos de los proyectos aprobados. La provincia de Córdoba estuvo gobernada por representantes del partido radical desde 1983 hasta fines del siglo. Desde 1989 hasta 1999, lo hizo en el contexto nacional gobernado por el menemismo. Aunque resulte limitado nuestro análisis sobre las “prácticas políticas” específicas que la Provincia desarrolló en el CFE, si podemos observar que la oposición al gobierno nacional, la capacidad de relativa autonomía y poder que permite el sistema federal y la disponibilidad de recursos técnicos, posibilitó desarrollar iniciativas propias de envergadura, tanto en lo curricular como en la capacitación docente y en algunos casos postergar o matizar algunas decisiones del gobierno nacional. Un ejemplo de ello es la plena vigencia de la Ley de Educación provincial 8113, sancionada en el año 1991, luego de una prolongada consulta a referentes sociales, sindicales, religiosos y educacionales. El gobierno provincial solo adecuó la misma a la Ley Federal en el año 1995 mediante la sanción de la Ley 8525, con un brevísimo texto que admite esa adecuación. Sin embargo, la Ley que se reconoce hasta el año 2010, como la que rigió la regulación del sector, es la 8113/91. Prueba de ello es que la nueva Ley de Educación de la Provincia, aprobada en Diciembre de 2010, (N° 9870) con gobierno de signo justicialista se redactó sobre la base de la ley 8113. Otra manifestación de la rebeldía de la provincia fue la falta de distribución de los documentos enviados por el gobierno nacional, mientras que ciertos proyectos sí pudieron desarrollarse contando con representantes locales (Plan Social). Resumiendo, la década analizada no pudo construir hegemonía educativa, en la medida que no hubo una concertación genuina de las jurisdicciones y los efectos de los cambios estructurales sentidos como imposiciones del gobierno nacional, produjo conductas de apropiación acrítica, burocrática o de resistencia en las instituciones escolares.

Después de los 90

Luego de las crisis del 2001 – 2002, a partir del año 2003, las nuevas autoridades nacionales procuran una diferenciación con el proceso político anterior. Durante la gestión del Ministro Filmus se ordena jurídicamente el Sistema a través de un conjunto de Leyes que expresan los cambios más sustantivos. En la Ley de Educación Nacional 20206 del año 2006, la más general para todos los niveles del Sistema, se destaca: el papel del Estado, la educación

como derecho personal y social, la prioridad política de la igualdad y equidad educativa, la recuperación de la escuela técnica con nuevos formatos y equipos, una nueva estructura organizacional y de contenidos de la Formación Docente, una propuesta para mejorar la escuela secundaria, una nueva estructuración del Sistema (se vuelve a la organización por niveles en lugar de ciclos) y de los Programas Nacionales de apoyo a los centros educativos. Si bien se reconoce la necesidad de mantener programas compensatorios dado la crítica situación desfavorable de vastos sectores sociales, el eje que atraviesa todos los programas es la meta de la inclusión social y la igualdad educativa, con un sentido de universalidad cuantitativa y cualitativa. Para ello hay un viraje discursivo relevante, al poner el foco no solo en el buen rendimiento global que las escuelas deberían tener en el cumplimiento de los programas, sino en la necesidad de que éstos se centren en los sujetos individuales, el seguimiento de sus procesos de escolarización y los medios o recursos con los que las escuelas puedan dar cuenta de esta prioridad (pedagogías diferenciadas, nuevas formas de incluir a los que están fuera del sistema, nuevos formatos institucionales, etc.) (Carranza 2009). Esta ley, conjuntamente con los documentos que se aprueban en el CFE, y el propio Reglamento del mismo, parecen señalar un nuevo sentido para el diseño e implementación de las políticas educativas y para las relaciones intergubernamentales. Si ponemos el foco en la Ley Nacional, además del capítulo III dedicado a la creación del nuevo CFE, como organismo interjurisdiccional permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa es necesario considerar los organismos que lo componen. Entre ellos el Comité Ejecutivo ampliado, en el que los representantes provinciales van participando en la presentación y discusión de los proyectos, hasta llegar a la Asamblea Federal que debe aprobarlos. El diseño de esta ingeniería de la participación jurisdiccional parece considerar más explícitamente el rol de las provincias, y en consecuencia alejarse de una práctica de imposición de la Nación. Lo mismo ocurre en el artículo 12 cuando señala que el Estado nacional de manera concertada y concurrente con las provincias son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiamiento del Sistema Nacional. El artículo 79 señala que el Ministerio de Educación de la Nación en acuerdo con el CFE fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa. Por último el art. 113 dedicado al Gobierno y Administración del Sistema señala que ambos componentes (Nación y poderes ejecutivos de las provincias) son responsables del mismo, haciendo explícito que el CFE es el ámbito donde se trata y se concerta la política.

A modo de cierre

Esta breve descripción de las herramientas institucionales con que hoy se promueve la relación entre la Nación y las provincias, no nos dice todavía cómo se están desarrollando las “prácticas políticas” reales (o micropolítica) en el ámbito del CFE. En el abordaje del “Ciclo de las políticas” propuesto por S. Ball para analizar las mismas, solo hemos señalado, parcialmente, el denominado contexto de influencia, aunque sin analizar el arco de las presiones y luchas de intereses que seguramente se expresaron durante el diseño de las Leyes y de la estructura y funciones del CFE. Sin embargo, el hecho de haberse aprobado en el poder legislativo le confiere la legitimidad y da cuenta del sentido ganador de esas luchas expresadas en el texto legal. Por otra parte, en relación a la producción de textos, sobre todo los textos oficiales aprobados en el CFE, en general, expresan continuidad en la interpretación de los principios y objetivos de la Ley Nacional. Una observación, desde el ámbito pedagógico, también inspirados en la obra de Ball, es que los mismos tienen un redundante estilo prescriptivo (writerly) que puede obstaculizar la interpretación activa de los que participan en las instituciones educativas.

Finalmente, es necesario señalar que en el abordaje del ciclo de las políticas será necesario investigar el denominado contexto de las prácticas en las relaciones intergubernamentales entre la Nación y las provincias en el seno del CFE, los efectos de tales prácticas (contexto de los resultados) y el de las estrategias políticas que habrá que poner a prueba para corregir efectos no esperados o prácticas poco efectivas para mejorar las relaciones intergubernamentales en un país federal. Estos contextos necesitan un seguimiento investigativo que construya los datos con los que se pueda dar cuenta del estilo de esas relaciones; en otras palabras que puedan ilustrar cómo se distribuye la autoridad y las tareas entre la Nación y las provincias en un contexto formal de rejerarquización del CFE, sobre todo desde que las resoluciones de la Asamblea Federal son obligatorias, si así lo decide la misma. En la actualidad se están desarrollando trabajos a los cuales hemos tenido un acceso limitado porque están en proceso de investigación. Uno de los temas a estudiar es el relativo a la adecuación de las leyes de educación provinciales a la Ley nacional, como una de las tareas que daría cuenta, por un lado, de algunos de los resultados del trabajo en el CFE, y por otro, de los intereses y presiones que los grupos locales ejercen para eludir o ratificar los mandatos del CFE y de la propia Ley Nacional.

En el caso de la provincia de Córdoba, el proyecto de la nueva Ley de Educación 9870, fue debatido en el seno del Consejo Provincial de Políticas Educativas, creado como Consejo Asesor del Ministerio e integrado por representantes de las universidades, el poder legislativo, el

poder judicial, los sindicatos, la Iglesia Católica y otras iglesias, las cámaras que agrupan a los representantes de escuelas privadas, de los Colegios profesionales, del Ministerio de Ciencia y Tecnología y del consejo profesional de Educación y Trabajo.

El Consejo fue el ámbito en el que se discutió ampliamente el sentido de las modificaciones a la Ley 8113/91 y en donde se pudo comprobar la lucha por los significados de esos cambios desde los intereses que representaban cada una de las partes intervinientes. El análisis de este proceso está aún pendiente. Sería una contribución para analizar el contexto de influencia en el diseño de una política y las posibilidades y restricciones del Gobierno Nacional, del CFE y del mismo Congreso Nacional, ante la capacidad de los poderes locales.

En síntesis se podría afirmar que, en un marco de construcción de hegemonía pedagógica por los cambios que se impulsan en las leyes, los documentos que se aprueban en el CFE, que resulta jerarquizado en sus tareas y funciones “es importante advertir sobre los falsos consensos en los que no se pasa de la afirmación generalizada a la asunción de compromisos” (Bordón 2010: 113.114).

En ese sentido falta construir datos más precisos sobre la materialización de los compromisos en cada una de las provincias y sobre la aceptación/interpretación/reformulación de los contenidos de la política entre los actores de los equipos técnicos, los docentes, alumnos y padres sobre todo en lo que atañe a los principios de igualdad de condiciones y de oportunidades para que se vaya construyendo más inclusión educativa y consecuentemente más justicia escolar. Están dadas algunas condiciones para relaciones intergubernamentales más fructíferas. Sin embargo, “en el corazón de este debate está un tema central al federalismo argentino: la política fiscal. Esta supone necesariamente una redefinición del sistema federal de impuestos, las medidas fiscales de los últimos años ha llevado al mismo a una desproporción entre las crecientes responsabilidades operativas de las provincias y sus mermados recursos coparticipables. Incluso con grandes e inequitativas diferencias entre algunas de ellas” (Bordón 2010: pág. 125)

Referencias

- Abratte, J.P. (2008) De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba. En Da Porta, E. y Saur, D. (Coord.) Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades. Ed. Comunicarte. Córdoba. Argentina.
- Abratte, J.P. (2002). El contractualismo en la teoría política y en la teoría pedagógica. Un análisis crítico.

- Aguerrondo, I. Carranza, A. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica. Publicación de la Red AGE. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. Universidad Autónoma de Barcelona. AECID. Universidad ORT. Uruguay.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Revista Páginas N°s 2 y 3. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UN de Córdoba. Traducción: Dra. Estela Miranda. Narvaja Editor.
- Bordón, J.O. (2010) Historia y política de la descentralización y el gobierno educativo en la Argentina. En: Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno. IIPE – UNESCO. Bs As.
- Carranza, A. (2003) “Política y Reforma Educativa: los sentidos posibles de los cambios”. En el libro: La Educación Hoy. Una incertidumbre estructural. Publicación del III Congreso Internacional de Educación. Córdoba. Editorial Brujas
- Carranza, A (2008) “Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar”. En Revista “Cuadernos de Educación” del Centro de Investigación de la Fin. UNC. Año VI. N°6. ISSN 1515-3959 Córdoba.
- Feldfeber, M.(2009) Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. En: Feldfeber, M (comp.) Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones. Ed. Aique. Buenos Aires.
- Filmus, D. (2008). El contexto de la política educativa. En: Tente Finfano (Comp.) Nuevos temas en la agenda de política educativa. Ed. Siglo XXI. UNESCO. IIPE. Buenos Aires
- Jefferson Aminares (2005) Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Cede. Unicamp. Brasil.
- Mofe, Ch (1998) La política democrática hoy en día. En BUENFIL, R. (Coord.) Debates políticos contemporáneos. Ed. Plaza y Valdés México
- Novio de Senén González (2008). Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micro política. En: Peraza, R. (Comp.) Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado. Ed. Aique. Buenos Aires.
- Popkewitz, T. (Comp.) (1994) Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Ediciones Pomares Corredor. Barcelona.
- Tiramonti, G. (2008) Mutaciones en la articulación Estado – sociedad. Algunas consideraciones para la construcción de una nueva agenda educativa. En: Perazza, R. (comp.) Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado. Ed. Aique. Buenos Aires.
- Tiramonti, G (2004).La trama de la desigualdad educativa.Edi. Manantial. Bs.As.
- Torres, C.A. (2008). Teoría crítica y sociología política de la educación: argumentos. En: Mora Cinci, C y Ruiz G (comp) Sociología política de la educación. En perspectiva internacional y comparada. Las contribuciones de Carlos Alberto Torres.Ed. Miño y Dávila.

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: REFLEXIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN

Alejandra Castro

Silvia Kravetz²²

Universidad Nacional de Córdoba

Presentación

Este trabajo analiza algunas líneas de la política educativa en Argentina y en Córdoba, destinadas a impulsar la inclusión educativa y el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Procura inscribir en esas líneas, algunos aspectos del diseño y a la implementación de una iniciativa específica: el Programa de Inclusión/Terminalidad y Formación laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT), que el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba puso en marcha a partir del año 2010.

Dada la amplitud de problemáticas que se despliegan al intentar aproximarse al tema de inclusión educativa, este trabajo pondrá el foco en algunas políticas para la escuela secundaria a nivel nacional y provincial, para detenerse en ciertas tensiones que se establecen entre las normativas vigentes y las regulaciones que ordenan algunas prácticas en estas iniciativas.

Introducción

Los países de la región se proponen avanzar en la universalización de la escuela secundaria y facilitar a todos jóvenes, el despliegue de una experiencia escolar que les permita orientar sus futuras elecciones personales, profesionales y laborales. El logro de este objetivo – en el marco de los imperativos de inclusión social y educativa- supone atravesar y superar para los gobiernos, algunos escollos complejos y de difícil remoción.

Es posible señalar, que valorando los avances realizados – y las diferencias significativas que existen entre los países y regiones- en el sector persisten algunos problemas que relativizan los esfuerzos por incluir y universalizar la enseñanza. Estamos hablando del ingreso tardío, la repitencia, la sobreedad, los abandonos tempranos, los reingresos, la experiencia escolar poco significativa por la que transitan algunos estudiantes, por citar las más conocidas. Este escenario configura una sumatoria de obstáculos que dificulta las trayectorias escolares. (Terigi, 2011)

Los gobiernos constitucionales que se sucedieron en Argentina, impulsaron - con diferentes orientaciones y resultados- el crecimiento del sistema educativo con la consiguiente

²² Integran el equipo de investigación: Alicia Carranza, Jorgelina Yapur, Laura Muiño, Vanesa López, Elisa Zabala, María Sonia Cortez, Adriana Fontana, Alicia Olmos y Cecilia Suarez.

ampliación de la matrícula. En esa línea el gobierno nacional inauguró a partir de 1983 nuevas formas de intervención en educación (becas, comedores escolares, y otros apoyos) que contribuyeron a fortalecer la escolarización, bajo la premisa de articular la democratización social con la educativa. En los años posteriores, y en el marco de complejos procesos políticos, económicos sociales y culturales, se sancionaron consecutivamente dos leyes de educación: la primera en 1993 y la segunda en 2006. Estas normas también favorecieron el ensanchamiento de los contornos del sistema. La Ley de Educación Nacional aprobada en 2006, previa derogación de la Ley Federal, elevó a trece años la educación obligatoria en todo el territorio nacional: desde los 5 años hasta la culminación de la escuela secundaria.

Para hacer efectivo este derecho, se requiere además de un notable incremento presupuestario para la construcción y ampliación de edificios escolares, equipamiento, provisión de cargos docentes, etc., la implementación de acciones y estrategias sociales y pedagógicas que hagan posible la inclusión educativa. Algunas están contempladas en el texto de la Ley Nacional (LEN). Entre ellas, se destaca la introducción de algunas innovaciones organizacionales y pedagógicas en las escuelas, para atender los grupos sociales que hoy asisten a las mismas. Para implantar y consolidar estas innovaciones a futuro, es necesario que estos cambios no solo se produzcan en las instituciones, sino también en los aparatos administrativos gubernamentales y en algunos aspectos de la normativa que regula el trabajo docente.

La LEY establece al respecto, en su artículo 16 *“que el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas pedagógicas e institucionales y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales. Se contempla aquí, la posibilidad de introducir algunas innovaciones – que se nombran como alternativas pedagógicas e institucionales- en lo que algunos autores llaman “formato escolar tradicional” con el propósito de generar mejores condiciones para la los aprendizajes y para la culminación de la escuela secundaria. (Terigi, 2008; Southwell, 2011)*

Asimismo, la LEN en el Art. 32 establece que el CFE fijará algunas disposiciones para que las jurisdicciones garanticen entre otras cuestiones, la revisión de la estructura curricular, el establecimiento de criterios organizativos y pedagógicos comunes, así como núcleos de aprendizaje prioritario. En ese mismo artículo, aparecen nuevas figuras para el acompañamiento a las trayectorias escolares tales como los tutores y/o coordinadores de curso. Las provincias, junto a la Nación, deberán generar condiciones para hacer posible lo establecido en el artículo

mencionado. Para este cometido, habrá que remover algunas restricciones presupuestarias pero también abordar el tratamiento de las restricciones tanto normativas como subjetivas, que se expresan en el ámbito de la administración de la educación y en las instituciones educativas a la hora de procurar introducir cambios que conmuevan el modelo instituido.

Apuntes sobre la escuela secundaria y el formato escolar

La problemática de la escuela secundaria configura en Argentina y en otros países de la región, una preocupación importante para funcionarios políticos, para investigadores en educación y también para padres y otros sectores de la comunidad. Así lo expresa Sandra Ziegler (2010): *“La escuela secundaria constituye uno de los niveles del sistema educativo que genera mayores controversias en cuanto a la necesidad de su modificación”*

En los últimos años, varios investigadores (Baquero, 2007; Terigi, 2008; Tiramonti, 2011) han coincidido en expresar – con distintos matices - que la introducción de cambios en el formato escolar actual, podría constituir un dispositivo potente para avanzar en el logro de la universalidad con inclusión de la secundaria en Argentina.

La expansión con calidad de la escuela secundaria requiere el despliegue de múltiples estrategias que deberían a) transformar el modelo elitista de la escuela secundaria para construir un formato de escuela que facilite la incorporación de sujetos diversos; b) relativizar el peso de las biografías escolares anticipadas; (esto es, considerar que la escuela podría neutralizar, aunque sea parcialmente, los efectos derivados del origen socio cultural desfavorable de algunos alumnos); y c) generar propuestas de enseñanza pensadas para los alumnos reales, portadores de culturas juveniles tan disímiles como novedosas y desafiantes. Sin lugar a dudas, se trata de una empresa de envergadura.

Las estrategias que se están privilegiando, ponen el foco en los cambios en el “formato escolar moderno”. Se trata de propuestas que intentan conmover una organización escolar que permanece inalterada desde su creación. Por formato aludimos a “...aquellas coordinadas que estructuraron a la escuela secundaria moderna y que son su núcleo duro de alterar como: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del curriculum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo, como constantes que han permanecido a lo largo del tiempo en la estructuración de la escuela media.” (Ziegler, 2010:1) F. Para referirse a este tema, F. Terigi destaca la fortaleza del “patrón organizacional de la escuela secundaria” y señala que “... la escuela media se estructuró en torno de tres

disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase” (2008:29).

A la conjunción de estas tres disposiciones la autora las denomina *trípode de hierro* por la complejidad que conlleva la introducción de modificaciones en cualquiera de ella. Aún teniendo en cuenta todas estas restricciones, parece existir un importante consenso en que los cambios deberán orientarse en este sentido para hacer posible una escuela inclusora.

La escuela secundaria y la Ley de Educación Nacional. Algunas referencias normativas

A partir de la sanción de la LEN el Ministerio de Educación de la Nación promovió el debate y la problematización en torno a la escuela secundaria y los desafíos que conlleva su universalización. El “Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina” de octubre de 2008 contiene un -“diagnóstico integral de la escuela secundaria y de sus principales problemáticas, y las posibles líneas de acción destinadas a garantizar una educación de calidad y alcance universal” (2008:2) El documento revela la gravedad de la situación: ... “solo la mitad de los alumnos que ingresan al secundario con la edad teórica llegan al último año de estudio en el tiempo correspondiente como consecuencia de la repitencia, sobreedad y los abandonos temporarios”.

En el diagnóstico se incluyen un conjunto de temáticas que se organizan posteriormente en el capítulo denominado “Principales problemas”. Allí se exponen la exclusión y baja calidad del sistema, la crisis de la escuela secundaria, el modelo institucional selectivo, la crisis de la autoridad pedagógica y la debilidad del estado para influir en el Sistema. A partir de dicho diagnóstico, el documento propone los objetivos estratégicos de la política educativa para la educación secundaria que se presentan en cuatro apartados:

- La identidad de la escuela secundaria.
- el desarrollo de un modelo institucional inclusivo
- la construcción de la autoridad pedagógica
- el fortalecimiento de la capacidad estatal.

Interesa en esta oportunidad, detenerse solo en el punto referido al modelo institucional inclusivo, que posibilite entre otras cosas, promover una oferta diversificada en las formas, de acuerdo a las particularidades de cada sujeto, pero igualitaria en cuanto a la calidad de la enseñanza y la pertinencia social y académica de los saberes a transmitir (Pág.33) Esta última afirmación- al menos en su primer tramo- constituye una apuesta novedosa y a la vez compleja.

Este documento se sometió al debate en las jurisdicciones²³, luego del cual el Ministerio Nacional avanzó en orientaciones que se tradujeron en las Resoluciones del CFE aprobadas durante los años 2008, 2009 y 2010. Los acuerdos se propusieron fijar ciertos lineamientos fundamentales y comunes para todas las provincias para avanzar en el cumplimiento de la obligatoriedad²⁴. Estas resoluciones- suscriptas por todas las provincias- abordan una amplia gama de temas referidos a la escuela secundaria. Interesa aquí destacar solo algunos puntos, aquellos relacionados con la organización institucional y pedagógica.

El contenido de algunos acuerdos del CFE

Los planes jurisdiccionales y los Planes de mejora institucional fueron aprobados en el Documento “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria”, Res. CFE 88/09. La resolución propone “Acompañar a las escuelas en sus procesos de cambio (...) de modo tal de posibilitar condiciones para renovar proyectos pedagógicos a través de dos instrumentos: Los Planes Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucional. Estos últimos, según las prioridades fijadas en los planes jurisdiccionales, constituyen el instrumento para avanzar en la transformación progresiva del modelo institucional. Estas iniciativas se financian con recursos del Ministerio de Educación de la Nación en forma conjunta con las jurisdicciones. En el financiamiento, está prevista la asignación de una suma a cada institución para el financiamiento de sus horas institucionales y de algunos otros recursos.

La Resolución 93/09 denominada “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria” avanza en la definición del tipo de establecimiento que se requiere para el cumplimiento del derecho a la educación de los adolescentes y jóvenes. La Parte 3 contiene Recomendaciones para la reformulación y /o elaboración de las regulaciones jurisdiccionales. En este apartado, el documento recorre e interpela una multiplicidad de prácticas reguladas por la normativa vigente que, sin lugar a dudas, contribuyen fuertemente a la exclusión de los jóvenes. Pero también advierte y cuestiona, prácticas institucionalizadas que deberían ser removidas, tales como utilizar las calificaciones como herramienta de sanción en caso de problemas de disciplina. Este documento constituye la propuesta pedagógica e institucional de mayor desarrollo dentro de las resoluciones mencionadas. Muchas de las alternativas e innovaciones que hoy están en proceso de implementación, se apoyan en este material.

²³ Los docentes de las escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba, expresaron que el tiempo asignado para la discusión del documento había sido insuficiente.

²⁴ Es importante puntualizar, que luego de la implementación de la Ley Federal de Educación, en la Nación, convivían una multiplicidad de modelos institucionales y curriculares que habían puesto en cuestión la unidad del sistema y hacían sumamente complejo el tránsito de los estudiantes secundarios entre distintas jurisdicciones.

Las propuestas de inclusión/regularización de las trayectorias escolares fueron aprobadas por la Resolución 103/10 del CFE. En la misma se establece que durante los años 2010 y 2011, las jurisdicciones podrán diseñar propuestas específicas para los jóvenes con menos de 18 años que se encuentren desescolarizados. Estas propuestas deben reunir – según del documento- algunas características y atributos que generen condiciones propicias. Entre ellas interesa destacar las siguientes:

- Ofrecer formas de escolarización adecuadas a contextos y necesidades específicas...
- Concebirse como propuestas a término (...) para garantizar el derecho a la educación (...) y a ser incorporadas progresivamente al sistema (...)

El documento propone tres modalidades para hacer posible la inclusión educativa:

- a) Regularización de la trayectoria escolar
- b) Unidades articuladas de Educación Secundaria
- c) Estrategias diseñadas para espacios sociales rurales aislados.

Merece especial atención en este trabajo el primer punto que contempla “tiempos y espacios diferenciados en los que se han de desarrollar estrategias pedagógicas e institucionales para los alumnos que presenten inasistencias prolongadas, repitencia reiterada o hayan ingresado tardíamente a la escuela”. El PIT estaría encuadrado en este apartado, por cuanto está dirigido a los jóvenes entre los 14 y 17 años que están fuera de la escuela.

Las políticas provinciales de inclusión para la Escuela secundaria

En este punto se presentan algunas políticas provinciales destinadas a mejorar las condiciones de cursado de la escuela secundaria, como así también aquellas iniciativas pensadas para los alumnos que abandonaron en distintas etapas de la escolarización. El análisis está centrado en el contenido de los programas específicos, las normativas legales y otros textos que ilustran sobre estas iniciativas. El programa de Inclusión Terminalidad y Formación laboral para Adolescentes y Jóvenes de 14 a 17 años de la Provincia de Córdoba es el más reciente. Comienza en agosto de 2010. Se inscribe – tal como se señala en el Documento Base del Programa- en un conjunto de acciones destinadas a dar cumplimiento a la obligatoriedad del nivel medio contenida en la Ley de Educación Nacional y en la Ley de educación provincial.

La Provincia venía desplegando con anterioridad, otras iniciativas tendientes a hacer posible no solo el ingreso, sino también y especialmente la permanencia y el egreso de los

adolescentes y jóvenes de la escuela secundaria²⁵. Entre ellas se destacan la participación en diversas acciones promovidas por el Ministerio de Educación de la Nación, a través del PROMSE (Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo) a partir de 2004, posteriormente desde 2008 en el PROMEDU (Programa de mejoramiento de la equidad educativa) y otros. En el marco de este último, se promovía la financiación de actividades de apoyo a la política de retención y promoción en el nivel secundario y la expansión y mejoramiento de la infraestructura educativa. Al comenzar la gestión del Dr. Schiaretti, la Provincia puso en marcha el Programa provincial denominado “Más y mejor escuela”, en el marco del Programa de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba con dos líneas de trabajo en educación: a) Mejora y ampliación de la infraestructura escolar y b) Apoyo a la Educación en contextos de pobreza.

Se implementó también a partir del año 2009, un programa provincial de becas estudiantiles con el objetivo de posibilitar la finalización de la escuela secundaria. Además, la Provincia dictó la Resolución 465/08 para ejecutar el Plan FinEs a partir de setiembre de 2008, destinado a los mayores de 18 años que han concluido la cursada y aún adeudan materias de la escuela secundaria.

La decisión de incorporar a los Coordinadores de Curso en las escuelas secundarias provinciales de gestión estatal, fue sin lugar a dudas, una medida de singular importancia. A diferencia de los tutores, cuya presencia en las escuelas es coyuntural y a término, los cargos de coordinadores se incorporan a futuro, en la planta de los establecimientos. Esta figura se crea por Resolución 1513/09 de la Dirección General de Enseñanza Media de la Provincia.

La Provincia puso en marcha además en el año 2010 para las escuelas secundarias, los Planes de Mejora Institucionales previstos en la Res.CFE 88/09 en el marco de las definiciones jurisdiccionales. El documento provincial “Los planes de mejora institucional como estrategia clave de política educativa (2010)” elaborado por la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, expresa que... “las líneas de acción propuestas para las **escuelas secundarias regulares** estarán centradas en el recorrido escolar: iniciativas para la recuperación de los aprendizajes, acciones tendientes a garantizar la permanencia de los estudiantes en el nivel y modalidad, mejoras en las propuestas de enseñanza, acciones intersectoriales, gestión de la convivencia”, (Pág.4). Todas las escuelas de gestión pública (con excepción de las de enseñanza técnica que cuentan con planes de mejora específicos) y aquellas de gestión privada

²⁵ Por el alcance de este trabajo se consignan sintéticamente, algunas de las iniciativas más significativas de los últimos cinco años.

que lo justificaran, podían aspirar a los recursos previstos en estas iniciativas. Para ello, las escuelas debieron presentar sus planes diseñados de acuerdo al instructivo

Es importante formular algunos comentarios en torno a la puesta en marcha de los PMI. En primer término, importa destacar que este Programa permitió a todas las instituciones que así lo desearan, presentar sus proyectos de mejora y desarrollarlos si eran aprobados. No debieron en esta oportunidad, competir entre sí para acceder a los recursos. Esta última modalidad de implementación constituyó casi la nota distintiva en la etapa de las profundas reformas de la década del `90 que se produjeron en el sistema educativo, que instalaron la competencia entre proyectos e instituciones para el logro de algunos beneficios.

En ese sentido es importante recordar que los PMI, aún cuando debieron inscribirse en las prioridades establecidas a nivel jurisdiccional, permitieron a las escuelas seleccionar y privilegiar un área o un problema institucional que los actores institucionales hubieran identificado y trabajar sobre ello, más que dar contenido institucional a una problemática definida previamente. Aún así, las iniciativas más significativas desde el punto de vista político y sobre todo presupuestario, continúan bajo la lógica de programas y proyectos. Esta dinámica parece haber llegado para quedarse. Preocupa, en esa línea, que muchas políticas se transforman en iniciativas, proyectos, líneas de acción, etc. para intentar dar respuesta a situaciones que ya dejaron de ser emergentes y/o excepcionales, son constitutivas y permanentes en las escuelas. (Kantor, (2010)

El Programa de Inclusión /Terminalidad Educación Secundaria

Interesa en este trabajo, analizar algunas aristas del Programa de Inclusión/Terminalidad de la Provincia de Córdoba, dirigido a la población de jóvenes comprendidos entre los 14 y 17 años que nunca asistió o que abandonó tempranamente la escuela. Constituye tal vez, una de las iniciativas más importantes (o más novedosas) implementadas por la provincia para hacer posible el objetivo de inclusión educativa. En su implementación participan la Subsecretaría de Promoción de la Igualdad Educativa, con sus respectivos equipos técnicos y todas las Direcciones Generales que tienen a su cargo escuelas secundarias (privadas, públicas, de jóvenes y adultos y técnicas).

El dictado de esta propuesta está previsto para dos cohortes, la primera se inició con una matrícula de 860 estudiantes y ha continuado convocando hasta llegar a 2500 matriculados, con una nómina de aspirantes en “lista de espera” que aguardan la habilitación de nuevas plazas. Comenzó a desarrollarse en 29 establecimientos educativos, privados y públicos (20 en capital y

9 en el interior) y en el momento de realizar el relevamiento, las escuelas que hospedan el programa alcanzan a 39. Cabe aclarar que las escuelas eligen albergar (o no) el Programa, según su disponibilidad edilicia, las condiciones institucionales y el acuerdo de los equipos docentes. Según los primeros datos, podría hipotetizarse que la propuesta ha suscitado sumo interés entre los jóvenes que están fuera de la escuela.

El Programa parte del reconocimiento de las profundas desigualdades sociales y educativas existentes y se propone garantizar:

- El derecho a la educación a través del acceso efectivo de todos los destinatarios, residentes en la provincia de Córdoba, cualquiera sea su condición y/o situación personal, económica, cultural, de género, o lugar de procedencia, trayectorias escolares continuas y completas, formación relevante para todos, mediante la promoción de la unidad pedagógica y organizativa de la Educación Secundaria en la provincia, con atención a la diversidad organizacional de las ofertas educativas. (Doc. Base. pág.3). Está reservado para una población especial: se trata de aquellos jóvenes que estén comprendidos/as *en la franja etaria de los 14 a los 17 años exclusivamente*, y que reúnan condiciones particulares entre las que se destaca especialmente *que no hayan estado matriculados en ningún establecimiento escolar el año inmediatamente anterior.*²⁶

La primera condición intenta evitar la reiteración de algunos problemas ya existentes: por un lado, que los alumnos se inscriban directamente en esta opción al concluir la enseñanza primaria²⁷ y por el otro, generar una alternativa para esa franja etaria que, habiendo abandonado prematuramente los estudios, o habiendo acumulado repitencias, quedaba sin ser admitida en ninguna escuela, ya que para los cursos para adultos es necesario tener 18 años.

La segunda condición se propone impedir el ingreso de los alumnos que presumen que van a repetir el año y no se presentan a rendir los exámenes complementarios en los turnos correspondientes. Dicho en otras palabras, el programa se propone privilegiar especialmente a quienes no han ingresado, han permanecido durante cierto tiempo fuera de la escuela al menos durante un año, o son portadores de trayectorias escolares previas irregulares e insatisfactorias.

El documento base plantea además, identificar a los jóvenes destinatarios del Programa a fin de volverlos a incluir y sostenerlos en la escuela hasta completar la educación obligatoria (Doc.Base: 6). Un aspecto novedoso en esta formulación estaría dado por la intención del

²⁶ Con carácter excepcional se admitieron alumnos que han repetido más de una vez el primer año.

²⁷ En Córdoba la escuela primaria tiene seis años y los alumnos egresan habiendo cumplido once años si cursan un grado por año.

programa de *ir en busca* de aquellos alumnos que no están en la escuela y que reúnen las condiciones para participar en esta iniciativa. Esta afirmación resulta de la lectura de los objetivos generales y específicos que se pueden consultar en detalle en el documento base. Para ese cometido, se propone como objetivo general: “- Desarrollar alternativas escolares para que los jóvenes de 14 a 17 años que permanecen fuera de la escuela se incluyan para completar la Educación Secundaria obligatoria.”

En los objetivos específicos aparece el ofrecimiento de una “*propuesta educativa diferenciada*”, expresión que permitiría inferir que la escuela secundaria en su formato tradicional, dejó de ser una alternativa para esta población. Puede afirmarse entonces, que desde el punto de vista organizativo, esta propuesta permite identificar algunos aspectos que le son propios:

Al respecto, se señalan las siguientes notas distintivas:

- a) La creación de una figura específica, el Coordinador Pedagógico que junto al equipo directivo del establecimiento, conformarán el Equipo de Gestión.
- b) La estructura curricular básica se diseña en consideración los Contenidos Básicos en los diferentes campos de formación para la escuela secundaria, pero éstos se distribuirán en Espacios Curriculares Obligatorios y Complementarios, organizados como un “Trayecto Formativo Integrado”²⁸ que cuenta con 29 espacios obligatorios y complementarios.
- c) No existe en este formato “repetir el año”. Los alumnos pueden avanzar según un sistema de correlatividades, recursando solo aquellos espacios que fueran reprobados.
- d) Se establece el recorrido que debe realizar *cada alumno*, por cuanto se reconocen todas las asignaturas aprobadas durante los años anteriores, aún cuando no se haya completado el año lectivo. Por lo tanto, la inscripción es por espacio curricular.
- e) Los estudiantes se conformarán en grupos de no más de 25 personas que estarán cursando un área disciplinar, aunque en distintos niveles.
- f) Para mantener la regularidad, los alumnos deberán cumplir con un 80% de asistencia a las clases de los espacios curriculares y al 40% de las horas destinadas a tutorías.
- g) Los docentes serán designados por cargo o por espacio curricular. La carga horaria estará distribuida entre clases presenciales y tutorías.

Estas notas, permiten señalar que el Programa contiene un conjunto de elementos innovadores que incluyen variaciones en el ordenamiento curricular, en la organización y distribución del tiempo, en el agrupamiento de los alumnos, en la forma de contratación de los profesores (cuyas designaciones incluyen horas de tutoría), en el sistema de promoción que

²⁸ Definidos en el Documento Base como un conjunto de espacios curriculares que integran los aprendizajes considerados prioritarios

permite el cursado de algunos espacios curriculares en función de la disponibilidad de los alumnos, la presencia de un coordinador por establecimiento, la provisión de materiales, el diseño de un recorrido específico para cada alumno, por citar solo las más relevantes.

De la lectura del Documento Base, podría inferirse que en una pequeña escala, el Programa incluye en su diseño, varias de las propuestas de cambio que los investigadores vienen desarrollando ya hace algunos años, al insistir en la necesidad de producir cambios significativos en el nivel. (Terigi, 2008; Southwell; 2010) Asimismo, como pocos, recupera el contenido de las resoluciones del CFE mencionadas con anterioridad.

Esta propuesta resulta atractiva e innovadora desde su diseño, sin lugar a dudas. No obstante, es importante preguntarse por las algunas modalidades y/o procedimientos que se ponen en marcha a la hora de materializar estas iniciativas y que ponen en tensión algunos mecanismos instituidos. Uno de ellas es la selección del personal docente.

En ciertos encuentros informales, la Coordinadora General, explicó la modalidad elegida para seleccionar los docentes del programa. En tal sentido, entre los criterios privilegiados para elegir los docentes y coordinadores por escuela (son profesores que ya se desempeñan en el sistema) *prima el compromiso, el interés personal manifiesto y la experiencia de trabajo con sectores sociales vulnerables*. Fueron propuestos por los directivos de los establecimientos participantes. Para que esta modalidad no generara situaciones conflictivas se realizó un acuerdo previo con las organizaciones gremiales docentes, ya que el estatuto docente no contempla esta posibilidad. Los profesores se nombran en la provincia de Córdoba, según la Lista de Orden de Mérito que produce la Junta de Clasificaciones. Los efectos de haber utilizado este procedimiento “no estatutario” son más que satisfactorios - según el relato de la Coordinadora- por cuanto más del 90% de los profesores continuaban trabajando en el programa hasta mediados del año pasado. Pero simultáneamente, es interesante señalar que los directivos pusieron en marcha una diversidad de estrategias para proponer la designación del personal: algunos elevaron ternas, hicieron convocatorias más o menos abiertas, etc.; en otros, habilitaron el ingreso de profesores con o sin formación docente, con escasa o sin experiencia, que no siempre lograr sortear airoosamente las dificultades derivadas del trabajo con modalidad pluricurso. Este procedimiento interpela la normativa vigente y sería interesante analizar en profundidad algunas derivaciones futuras.

Algunas reflexiones para el cierre

Debora Kantor (2010) expresa en *Escuela Media y condición juvenil...* “No da más la organización de tiempos y espacios que persiste en el sistema de educación secundaria; no da más enseñar sobre la base de planes y programas que a duras penas dan cuenta de los campos de saber, del conocimiento socialmente disponible (...), no da más la contratación de profesores por fragmentos de tiempo, (...) no da más la estadística de horas libres...” Los fundamentos son extensos y contundentes. Las experiencias que interpelan el modelo tradicional, dan cuenta de resultados más gratificantes para docentes y para alumnos.

Frente a estas expresiones, surgen algunas preguntas: ¿Estamos entonces frente a un dilema? ¿Las experiencias que intentan modificar el formato escolar solo pueden realizarse a escalas reducidas? ¿Es posible sostenerlas y/o generalizarlas solo apelando a modalidades excepcionales de funcionamiento? ¿Es posible que algunos cambios que se implementan en estas iniciativas puedan transferirse a la escuela común?

No parece posible considerar que en un plazo acotado, estas transformaciones puedan incorporarse masivamente a la escuela secundaria. No obstante, diseñar estrategias específicas y construir algunos caminos intermedios para orientar y regular algunas dinámicas novedosas, podría contribuir a reducir las tensiones que se generan en los procesos de cambio.

Para cerrar, es interesante volver sobre las palabras de Flavia Terigi (2008) cuando señala que los cambios en la educación media superan ampliamente las innovaciones pedagógicas y que es necesario producir cambios en el aparato institucional responsable de la materialización de las políticas. Esas transformaciones, afirma, han sucedido en escasas oportunidades. Es un tema no menor, que aún tiene escasa presencia en la agenda de los planificadores.

Documentos consultados

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010). Los Planes de mejora institucional como estrategia clave de política educativa. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC->
Consejo Federal de Educación. Resoluciones N° 79, 88, 93 y 103 años 2009 y 2010
Congreso de la Nación: Ley de Educación Nacional N° 26206
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para adolescentes y jóvenes de 14 a 17 años

Referencias

Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps) (2007) *La formas de lo escolar*. Del Estante Editorial. Buenos Aires

- Ezpeleta, J. (2004) Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. IX N° 021. México
- Kantor, D. (2010): Alteraciones y huecos en el saber. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) Educar: Saberes alterados. Del estante Editorial. Buenos Aires.
- Kravetz, S. (2003) Las reformas educativas. Contextos, procesos y conflictos. Tesis de Maestría C.E.A.
- Kravetz, S. (2011). Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el PIT. VII Jornadas de Investigación en educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Junio 2011.
- Oszlak, O. (1976) Políticas públicas y regímenes políticos. Estudios CEDES. Buenos Aires
- Soutwell, M. (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En: Tiramonti, G (dir) Variaciones sobre la forma escolar. Homo Sapiens. Rosario.
- Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria en Argentina: Porqué son tan necesarios, porqué son tan difíciles. En: Revista Propuesta Educativa N° 29. Flacso. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2011): La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina. En: Atlas de las desigualdades educativas en América Latina. IPE/UNESCO/OEI. Buenos Aires, Paris, Madrid
- Ziegler, S (2010) Clase Seminario Flacso (mimeo)

CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO: reflexões sobre suas implicações na formação de professores de Ciências.

Denise de Freitas²⁹ e Alice Helena Campos Pierson
Universidade Federal de São Carlos

Introdução

A perspectiva de ensino CTS (*Science-Technology-Society* – STS) foi introduzida no currículo do Ensino de Ciências na década de 1970 a partir de acontecimentos sociais e políticos desencadeados pela Segunda Guerra Mundial. Os crescentes debates públicos sobre as implicações dos conhecimentos científicos na Sociedade e os efeitos da Tecnologia no Meio Ambiente geraram a necessidade da inclusão de novos temas e abordagens no ensino de ciências gerando processos de reformulações no currículo.

A perspectiva curricular CTS, segundo Santos (1999), aponta para um ensino que busca ultrapassar a meta de uma aprendizagem de conceitos e de teorias centradas em conteúdos canônicos propiciando um ensino que, para além da relevância científica, tenha relevância social. Tenha, por fim, como finalidade disponibilizar um conjunto de conhecimento que possibilitem o desenvolvimento de uma cidadania responsável em que o aprendiz possa aproveitar dos benefícios de uma educação que estabelece conexões entre as ciências naturais e os campos social, tecnológico, comportamental, cognitivo, ético e comunicativo, preparando-o para lidar com as realidades da vida atual.

Esta perspectiva de ensino não só pressupõe mudar os métodos de ensino e as relações entre a experiência e os marcos teóricos, mas também a compreensão das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Para isso é necessário uma reorganização nos processos de ensino e de aprendizagem que vão desde a forma como os conteúdos de Ciência são abordados para estarem conectados e integrados com o dia-a-dia dos alunos até a reconceitualização de papéis apropriados para professores e alunos em que os aprendizes (professores e alunos) de forma ativa e autônoma procuram selecionar, discutir e utilizar as informações sobre temas com implicações e repercussões sociais e ambientais de base científica.

Para Ziman (1994) os professores desempenham um papel decisivo na implementação de um currículo CTS já que a condução de abordagens de ensino depende, em grande parte, das suas capacidades de criar e sustentar um ambiente de sala de aula estimulador de comunicação,

²⁹ Com apoio parcial do CNPq

autonomia, reflexão e ação que, por sua vez, são influenciadas pelas suas crenças ideológicas, epistemológicas e sociológicas sobre Ciência e Tecnologia.

Neste trabalho procuraremos descrever e refletir como esta perspectiva tem orientado nossas ações de ensino e de investigação na formação inicial de professores e de formadores de formador permitindo efetuar configurações curriculares no âmbito de inovações em disciplinas dos cursos de licenciatura em Biologia e Física e da Pós-Graduação em Educação, especificamente no Estágio Curricular e nas ACIEPES³⁰ na graduação e disciplinas da linha de Ensino de Ciências e Matemática no PPGE³¹.

Em nossas experiências temos problematizado o processo como os integrantes de um grupo negociam a escolha de temas para a elaboração e execução de aulas/projetos na perspectiva da educação CTS, tendo em vista que as escolhas de temas sociocientíficos para o desenvolvimento de aulas dos licenciandos estão relacionadas com motivações intrínsecas, visões de mundo, formas de pertencimento dentre outros aspectos. Procuramos, ao longo desse processo, localizar que contribuições tais experiências podem trazer para a formação de saberes e competências específicas para o desenvolvimento da docência?

Abordagens CTS em nossas experiências: contextualização, interdisciplinaridade e ciência como cultura

A compreensão sobre que elementos agregamos à discussão sobre currículo e formação de professores, quando defendemos uma abordagem na perspectiva CTSA, surge dos resultados obtidos e reorientações derivadas de um conjunto de pesquisas realizadas nos últimos 10 anos.

Inicia-se com a criação de um grupo de pesquisa voltado para a formação de professores em Ciências, ocorrida em 1999, com o objetivo de realizar a formação de professores e construir conhecimentos nesta área a partir de experiências didáticas realizadas no terceiro grau, focalizando a relação entre as estratégias didáticas e a aprendizagem na perspectiva de compreender as mudanças envolvidas no processo. Surgiu de nossa preocupação em estimular e auxiliar os futuros professores de diferentes disciplinas relacionadas às Ciências Naturais a realizar planejamentos conjuntos e a colaborar em sua realização procurando aumentar a possibilidade de experiências reais e significativas que viessem se constituir em referência para enfrentar, no exercício da profissão, a impotência que os professores sofrem frente à multiplicidade dos problemas reais das escolas. Como meta específica de pesquisa objetivava-se analisar e interpretar o programa de formação Ensino de Física e Práticas de Ensino de Ciências e Biologia em uma perspectiva construtivista e interdisciplinar de aprendizagem.

³⁰ Atividade Curricular Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão

³¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos

Nos trabalhos realizados na ocasião, na tentativa de promover mudanças epistemológica e metodológicas na área de ciências naturais, nos propusemos a analisar a questão da flexibilização e modificação do currículo na formação inicial de professores a partir das dificuldades e conquistas experimentadas. Durante três anos consecutivos foram propostas experiências interdisciplinar nas disciplinas de Prática de Ensino de Física e Biologia, procurando propor alternativas à concepção dominante da sala de aula tradicional como espaço primordial e mais legítimo para a ocorrência da aprendizagem. Dentre os objetivos buscados procuramos focalizar as dificuldades e resistências apresentadas pelos licenciandos para reconhecer alternativas de formação profissional e se aventurar numa experiência de trocas efetivas para a construção coletiva dos conhecimentos acadêmicos.

A análise dos resultados obtidos e conhecimentos acumulados relacionados às dificuldades inerentes a processos de inovações curriculares, num momento em que a escola é socialmente pressionada para a mudança mas convive, no seu interior, com tendências opostas de inovação e resistências às mudanças, levou-nos a acrescentar às nossas preocupações iniciais a análise sobre o currículo, reconhecendo algumas limitações impostas pela opção inicial de focar nossas ações prioritariamente na contextualização do conhecimento e nas práticas interdisciplinares.

A proposição de temáticas contextualizadas abordadas numa perspectiva interdisciplinar, ainda que tenham incorporado importantes elementos na formação dos licenciandos, possibilitado importantes reflexões sobre, por exemplo, a constituição de grupos, relações entre conhecimento e saber, entre outras, não implicava romper com uma perspectiva de currículo instrumental e uma perspectiva ainda positivista de ciência. Havia a necessidade de rompermos com uma racionalidade técnica e instrumental ainda muito presente na compreensão explicitada pelos licenciandos sobre ciência, a profissão docente e seus papéis na escola.

Defrontamo-nos com o desafio de no processo de formação dos futuros professores trabalharmos, de forma mais explícita, a impossibilidade do conhecimento acumulado pela ciência ser abordado fora do contexto da Sociedade, da Cultura e do desenvolvimento tecnológico. Conforme apontávamos no projeto desenvolvido no biênio 2006-2008:

Quando a CIÊNCIA E A TECNOLOGIA afetam não só o ambiente natural mas também o homem social e cultural estão em jogo conceitos, atitudes e valores fundamentais que devem constituir objecto de análise no ensino. Há que alargar o foco das disciplinas científicas a aspectos tecnológicos e à sua interface com a sociedade e com a cultura. Encarar a CIÊNCIA COMO CULTURA condiciona significativas reconceptualizações referentes à forma de aprender e de ensinar e pode constituir um meio excelente para a promoção da cidadania. O binômio interativo LÓGICA CIENTÍFICA/ LÓGICA DE SENTIDO HUMANISTA coadjuvado por uma orientação axiológica propícia a

criação de ambientes educativos que sejam eles próprios ambientes de cidadania. (projeto CAPES/GRICES).

A partir da explicitação do reconhecimento da Ciência como Cultura nos trabalhos futuros do grupo, torna-se mais evidente nossa vinculação com os estudos sobre o currículo e o ensino de ciências. A contextualização e a perspectiva interdisciplinar passam a ser colocadas a serviço de uma perspectiva mais ampla de educação que reconhece como metas orientadoras do currículo de ciências o desenvolvimento da capacidade de iniciativa, da criatividade, o sentido da solidariedade e de responsabilidade e capacidade crítica e de avaliação.

A sociedade atual é caracterizada como uma sociedade do conhecimento, na medida em que o saber e a informação se fazem presentes em todos os setores da atividade humana. Considerando que o professor deve ter conhecimentos, competências e valores para atuar numa perspectiva de contribuir na criação desta sociedade, sem perder de vista a necessária superação dos problemas por ela gerados, há de se considerar uma formação que busque desenvolver a criatividade, a flexibilidade, a resolução de problemas, a inteligência coletiva, a confiança profissional, o espírito de risco, o aperfeiçoamento contínuo, e considerando ao mesmo tempo a necessidade de cultivar o caráter, a comunidade, a inclusão, a integridade, a democracia e a maturidade pessoal e profissional.

Nessa perspectiva e balizada por essas preocupações é que passamos a assumir uma abordagem CTS na orientação da discussão e proposição de experiências didáticas no âmbito da formação de professores e de seus formadores.

Os espaços de formação e investigação e as metas de ensino e de aprendizagem

No âmbito das disciplinas de “Orientação para a Prática Profissional em Ensino”, “Prática e Pesquisa em Ensino” e “Estágio Supervisionado” oferecidas nos cursos de licenciatura na área de Ciências Naturais temos procurado promover um ambiente propício ao desenvolvimento de grupos interdisciplinares que se envolvam na elaboração, execução e avaliação de aulas e projetos educativos construídos a partir de temas sociocientíficos ou de problemáticas sócio-ambientais consideradas relevantes (científica, cultural, social ou ambiental), pelo grupo de aprendizagem (professores e alunos).

Como meta mais global temos procurado construir, vivenciar e avaliar dinâmicas/estratégias de reflexão e de ação que possibilitem uma reconceitualização e reorganização da visão de educação, currículo e processos de ensino e aprendizagem, destacadamente de alguns elementos, tais como: (i) a compreensão do conhecimento científico na sua relação com a sociedade, formação cidadã e educação sustentável; (ii) o reconhecimento do conhecimento científico

enquanto cultura; (iii) a identificação do processo de ensino e aprendizagem enquanto prática social obrigatoriamente democrática e emancipatória; (iv) a incorporação da perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (ALV) como processo de desenvolvimento profissional.

Especificamente temos procurado criar condições pedagógicas para a formação de grupos interdisciplinares organizados a partir de inovações curriculares na estrutura das disciplinas citadas acima, que se constituam como núcleo gerador de comunidades de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento de competências, valores e conhecimentos¹, tais como: (i) aprender de forma autônoma e contínua; (ii) atuar inter/multi/transdisciplinarmente; (iii) pautar-se na ética e na solidariedade enquanto ser humano, cidadão e profissional; (iv) comprometer-se com a transformação das relações sociedade-natureza a partir de uma postura de reflexão e compromisso com a construção de novas visões de ciência/sociedade/tecnologia/ambiente na perspectiva de uma participação responsável com as gerações atuais e futuras; (v) refletir e agir na perspectiva do pensamento complexo e dos princípios do paradigma da complexidade; (vi) aceitar/possibilitar mudanças e aberturas para dialogar com as diferenças de idéias e posições filosóficas/metafísicas/epistemológicas numa permanente postura de reflexão crítica sobre os processos de formação; (vii) exercitar permanentemente a reflexão e crítica na produção do conhecimento de forma a articular de maneira mais coerente os movimentos da teoria e da prática, vinculando de forma coerente as práticas educacionais e os pressupostos teóricos que as fundamentam a partir de modelos metodológicos e processos reflexivos-avaliativos que favoreçam essa articulação; (viii) desenvolver a criticidade, criatividade, a capacidade de flexibilidade, adaptação e inovação para a orientação prospectiva de cenários alternativos no campo educacional; (ix) criar e sustentar estratégias e espaços que possibilitem a participação democrática e reflexiva de todos os agentes, com autonomia para a tomada de decisões e capacidade para implementá-la; (x) problematizar as relações ciência/tecnologia/sociedade; (xi) confrontar diferentes formas de argumentação presentes em discursos que envolvam a interpretação e tomada decisões face a análise de casos socioambientais; (xii) conjugar conhecimentos científicos, a experiências de vida, e a valores e princípios éticos, sociais e ambientais

As escolhas metodológicas

Dentro de uma perspectiva mais crítica e transformadora que a Pedagogia de Projeto pode assumir no contexto de inovação curricular é que temos concebido pedagógica e metodologicamente as disciplinas “Orientação para a Prática Profissional em Ensino”, “Prática e Pesquisa em Ensino”, “Estágio Supervisionado”. Para nós, a pedagogia de projetos na escola pode auxiliar no cumprimento de suas propaladas divisas, quais sejam, o desenvolvimento da

cidadania responsável, da identidade cultural, da solidariedade e do respeito às diferenças étnico-racial, da autoestima, do senso crítico, do espírito cooperativo, entre outras. Elegemos, a seguir, alguns elementos de trabalho de projeto apontados nos trabalhos de Perrenoud e Boutinet, que consideramos harmonizar com os nossos pressupostos para a formação de professores:

- por vivermos numa “sociedade de projeto” (Boutinet, 1993) uma boa parte das *transformações políticas e sociais passam por movimentos sociais orientados por projetos*, sendo necessário, no processo formativo, experimentar direta ou indiretamente diferentes práticas sociais, de modo a garantir que os futuros professores cheguem a uma compreensão da sociedade em seus múltiplos aspectos e sejam capazes de antecipar mudanças necessárias;

- numa sociedade em que a cooperação e o trabalho em rede são preceitos banalizados nos seus diferentes segmentos e que são realizados em torno de projetos, há que se propiciar aos futuros professores, oportunidades de, ainda em formação, desenvolver competências como: *saber escutar, formular proposições, negociar compromissos, tomar e manter decisões*. E também *saber oferecer e pedir ajuda, partilhar as preocupações ou saberes; saber distribuir as tarefas e coordená-las; saber avaliar em comum a organização e a evolução do trabalho; gerir em conjunto as tensões, problemas de equidade ou de reconhecimento e insucessos* (Perrenoud, 2003:116);

- o trabalho em projeto é um empreendimento coletivo, orienta-se para uma produção concreta e inovadora, suscita aprendizagens de saberes e de saber-fazer, tais como decidir, tomar decisões, planejar e coordenar. Envolve o grupo numa experiência autêntica e marcante e se volta para os saberes requeridos e produzidos de forma reflexiva, analítica, e crítica;

- o desenvolvimento do projeto em grupos interdisciplinares possibilita que os estudantes tomem consciência da importância de uma inteligência coletiva. Ao mesmo tempo em que se conscientizam sobre seus conhecimentos e suas potencialidades para desenvolver as capacidades exigidas na situação, adquirem a noção da importância do grupo para alcançar objetivos impossíveis de serem atingidos individualmente. Essa via de mão dupla permite, por um lado, a aprendizagem da autonomia em relação ao grupo e, por outro, a aprendizagem de formas concretas de se fazer entender no seio de um grupo e influenciar as decisões coletivas, de forma a obter o respectivo reconhecimento;

- uma característica importante do trabalho em projeto é que os estudantes estão sempre à volta de situações problemáticas, em que a sua capacidade de lidar com as limitações e as emoções diante dos obstáculos que *a priori* não podem ser superados, são sempre colocadas em cheque. Neste contexto têm oportunidade de aprender a lidar com as *faltas* e os *insucessos* não

como marca de incompetência, mas como parte de um processo de aprendizagem em desenvolvimento e perceber que os limites podem ser ultrapassados e que a realidade evidenciada pode ser transformada. Neste sentido, a capacidade de reformulação e de reenquadramento a partir da análise entre o possível e o desejável poderá levar ao alcance dos compromissos centrais do projeto.

Para nós o enquadramento metodológico das nossas investigações segue os pressupostos das *intervenções pedagógico-investigativas*, pelo entendimento de que a prática de formação docente não deve se pautar apenas na aplicação da teoria, mas ir além e projetar-se como instrumento de investigação da ação para a construção de uma prática pedagógica crítico-reflexiva. Neste sentido, temos também utilizado as narrativas autobiográficas como instrumento educativo (Barolli *et al.*, 2001; Bueno, 2006; Josso, 1999 e 2004; Souza, 2006 a, b), entendendo que estas se constituem em importantes ferramentas de pesquisa e de ensino relativas aos processos vividos pelos envolvidos, e que “as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretações” (Cunha, 1997). Segundo Josso (1999) os procedimentos de histórias de vida se articulam a dois tipos de objetivos teóricos;

De uma parte, um projeto de deslocamento do posicionamento do pesquisador, mediante um refinamento de metodologias de pesquisa-formação articuladas à construção de uma história de vida. Esse refinamento visa a diferenciar melhor as modalidades e os papéis desempenhados no processo, as etapas e os projetos de conhecimento específicos para a pesquisa-formação. De outra parte, as contribuições do conhecimento dessas metodologias do projeto de delimitação de um novo território de reflexão que abarca a formação, a auto-formação e suas características, assim como os processos de formação específicos com públicos particulares (Josso, p.14-15, 1999).

Ao mesmo tempo que se propõe romper com a forma tradicional de apresentar a ciência e a idéia de currículo com o da disciplinaridade, buscaremos abrir caminhos ao inovar por dentro das disciplinas selecionadas, apresentando uma reorganização estrutural de atividades que visem integrar áreas de conhecimentos e *considerar as necessidades e experiências culturais dos aprendentes, para um entendimento progressivo da ciência como cultura*. Para além do diálogo entre os conhecimentos, pretendemos estimular modos de pensar e de argumentar, privilegiando o desenvolvimento de competências e de valores que permitam caminhar no sentido de uma “*educação cidadã*” na perspectiva do ensino CTS. (Santos *et al.*, 2006).

No que se refere à inovação curricular, inicialmente os alunos são convidados para participar do projeto por meio da promoção de um debate aberto sobre os seus objetivos e pressupostos.

Identificados os alunos que optarem por participar da intervenção pedagógico/investigativa, a etapa seguinte é a organização do cronograma de trabalho integrando alunos e professores das disciplinas envolvidas (período de um ano). O estágio de intervenção se desenvolve normalmente em 4 etapas, a saber:

1ª etapa: primeira aproximação com o referencial teórico de modo que os alunos, ao realizarem uma introspecção, possam rever, identificar, socializar e debater seus próprios conhecimentos, valores e competências. Num espaço de diálogo aberto e democrático os alunos poderão construir argumentações que levem em consideração os distintos saberes e visões de mundo;

2ª etapa: organização de subgrupos a partir da escolha das temáticas/problemáticas a serem desenvolvidas, assim como dos espaços de ação/intervenção educativa e planejamento do trabalho de projeto;

3ª etapa: Implementação, quando pertinente, e avaliação contínua do projeto num processo de constante ação-reflexão-ação, com momentos de socialização da experiência;

4ª etapa: Sistematização individual e coletiva dos conhecimentos, valores e competências apreendidos e/ ou reorganizados a partir da vivência do processo.

A análise e interpretação dos resultados, para identificar os objetivos alcançados, são realizados continuamente durante o desenvolvimento do projeto por todos os membros envolvidos (alunos, professores e pesquisadores) em diferentes momentos e níveis de aprofundamento teórico/metodológico à luz de referências teóricas estabelecido neste campo.

Perspectivas futuras de trabalho do grupo

Ao optarmos pela abordagem CTS em nossas experiências, incorporando aspectos relacionados à contextualização, à interdisciplinaridade e ao reconhecimento da ciência como cultura defrontamo-nos com novos desafios. Se por um lado a necessidade de repensar o sentido da ciência na educação escolar ressignificou o fazer do professor de ciências levando a uma reconceitualização do próprio conhecimento abordado nesse espaço, por outro colocou novas questões às pesquisas que temos desenvolvido. Aspectos subjetivos envolvidos nos movimentos de mudança e resistência na formação de grupos (interdisciplinares ou não), quando organizados a partir de inovações curriculares em disciplinas de licenciatura, têm surgido como um elemento relevante a ser considerado quando procuramos analisar de que forma o estudo de casos que envolvem conflitos, dilemas e princípios sociocientíficos e socioambientais podem ser articulados coletivamente tendo em vista a construção de uma educação que vá além de conhecimentos científicos e tecnológicos para desenvolver competências e valores na

perspectiva da cidadania responsável social e ambientalmente. Esses são desafios que o nosso grupo assume como mote e tem enfrentado nas suas ações de formação de professores.

Referências

- BAROLLI, E.; FRANZONI, M.; VILLANI, A.; FREITAS, D. A Crônica da disciplina: uma experiência na formação de professores de ciências. *Rev. Bras. Pesq. Ed. Cie.*, v.1, n.3, p.136-148, 2001.
- BOUTINET, J-P. *Antropología do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- BUENO, B.O.; CHAMLIAN, H.C.; SOUSA, C.P.; CATANI, D.: Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educ. Pesqui.*, v.32, n.2, p.385-410, 2006.
- CUNHA, M.I. CONTA-ME AGORA!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.* v.23, n.1-2., 1997
- JOSSO, M-C. Experiência de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.
- PERRENOUD, P. *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. 2ª ed. Lisboa: Asa Editores, 2003.
- SANTOS, M. E. V. M. *Desafios pedagógicos para o século XXI*. Suas raízes em fontes de mudança de natureza científica, tecnológica e social. Lisboa: Livros Horizonte. 1999. 275 p.
- SANTOS, M.E.M.; FREITAS, D.; GALVÃO, C.; OLIVEIRA, H.T. A ciência como cultura: implicações na comunicação científica - um projecto de cooperação luso-brasileiro. In: *III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VII Colóquio sobre Questões Curriculares*. . *Anais em CD-Rom*. Braga, 2006.
- SOUZA, E.C. (Org.) *Autobiografia, histórias de vida e formação: pesquisa em ensino*. Posto Alegre: EDIPUCRS, 2006(a).
- SOUZA, E.C.; ABRHÃO, M.H.M.B. (Org.) *Tempos narrativas e ficções: a invenção de si*. Posto Alegre: EDIPUCRS, 2006(b).
- ZIMAN, J. The rationale of STS Education is in the Approach. In: AIKENHEAD, G.; SOLOMON, J. (ED.). *STS education: International perspectives on reform*. New York: Teachers College Press, p. 21-31, 1994.

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA:
AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS DOCUMENTOS DO MERCOSUL
EDUCACIONAL E LEGISLAÇÃO DO BRASIL E DA ARGENTINA**

Maria Silvia Cristofoli

UFRGS – UFFS

Primeiras considerações sobre o tema

Este trabalho tem como propósito apresentar, em linhas gerais, o tema das línguas estrangeiras enquanto políticas de currículo para a educação básica, tomando como referência a pesquisa de doutorado “Políticas de línguas estrangeiras na Educação Básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços” (CRISTOFOLI, 2010). Ao retomar o tema, incorporo o novo Plano do Setor Educacional do Mercosul (SEM) e o interesse de acompanhar estas políticas nos demais países do Mercosul.

Foi definida uma dimensão temporal centrada nas últimas décadas, mantendo relação com o Mercosul e as línguas estrangeiras nos currículos de educação básica dos dois países. E, a partir do suporte da análise documental serão trabalhados alguns aspectos dos Planos do SEM e das leis específicas sobre língua estrangeira – espanhol e português– no Brasil e na Argentina, respectivamente.

Início minhas considerações tomando a educação enquanto uma política pública estratégica onde se materializa a intervenção do Estado (AZEVEDO, 1997). Ao mesmo tempo, concordando com Souza (2006) para quem uma política pública é abrangente e não se limita a leis e regras; é uma ação intencional e envolve vários atores e níveis de decisão. E, embora seja materializada através dos governos, não se restringe a participantes formais.

Um dos campos em que se dá a materialização das ações do Estado são os currículos da educação básica, elementos temporais, cuja história está vinculada a formas de organização da sociedade e da educação. Portanto um objeto social e histórico. (SACRISTÁN, 2000). São as políticas curriculares que carregam singularidades (práticas, concepções e intencionalidade) de diferentes sujeitos no contexto educacional e social (PAIVA; FRANGELLA; DIAS, 2006).

Ao tratar sobre currículos e línguas estrangeiras também incluo as políticas linguísticas. E sobre estas, Calvet (2007) considera que as línguas servem para comunicação, mas também são uma escolha política. Este autor aponta dois níveis de intervenção: um jurídico (Constituição, Leis, Decretos, Resoluções e Recomendações) e outro geográfico (Internacional, Nacional, Regional) no qual incorporo o nível supranacional (Mercosul). Também, chamo a

atenção para o nível de intervenção jurídico das recomendações, pois é neste tipo de intervenção que considero o conteúdo sobre ensino de língua estrangeira – português e espanhol – dos documentos do Mercosul Educacional.

Como menciona Braslavsky (2001) tradicionalmente, as línguas estrangeiras para a Educação Básica, têm sido o francês, o italiano, o inglês e, ocasionalmente, o alemão. Mas, a partir da criação do Mercado Comum do Sul, em 1991, ampliou-se o leque de possibilidades de oferta de línguas estrangeiras. E o Tratado de Assunção de 1991 expressa no último artigo que “serão idiomas oficiais o espanhol e o português” constituindo-se num marco, pois a partir dele todos os documentos passaram a ser elaborados nas duas línguas.

Contudo, outros antecedentes normativos devem ser considerados como o Convênio de Cooperação Educacional entre a República Argentina e a República Federativa do Brasil assinado em 1997 pelo então Ministro de Relações Exteriores do Brasil Luis Felipe Lampreia e pelo seu par argentino o Ministro Guido Di Tella³². Esse Convênio trata no Art. 4º do compromisso de cada uma das partes e explicita o compromisso que ambos assumiram em relação às línguas ao afirmar que: “Cada una de las Partes promoverá: a) la inclusión en el contenido de los cursos de la educación básica y/o media, de la enseñanza del idioma oficial de la otra Parte”.

Há ainda outra referência, do âmbito das relações bilaterais Brasil-Argentina, especificamente para a questão das línguas. Trata-se do Protocolo assinado em 2005 entre o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da República Argentina e o Ministério de Educação do Brasil para a promoção do ensino do espanhol e do português como segundas línguas, assinado pelos Ministros de Educação do Brasil, Fernando Haddad, e da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina, Daniel Filmus.

Nesse documento, consideram que “o ensino de espanhol no Brasil e do português na Argentina consolidará a integração regional no âmbito da diversidade”. Ainda, expressam o objetivo de promover o ensino das duas línguas. Também, no Art. 1º do Protocolo, as Partes concordam em duas ações sendo a primeira delas a “Implementação dos Programas de Formação de Ensino do Espanhol e de Português como Segunda Língua”.

Os contextos em que são produzidos os textos de políticas supranacionais passam por reorganização no âmbito nacional, onde as influências diferem e entram em cena atores diversos reinterpretando, recriando ou até mesmo ignorando os textos produzidos. Considero que os

³² O Convênio corresponde no ordenamento legal da Argentina à Ley 25.181, sancionada pelo Senado e Câmara de Deputados da Nação, e ao Decreto 3.547/2000, do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no ordenamento legal brasileiro.

diferentes ritmos entre o que é decidido ou proposto no âmbito do Mercosul Educacional e o que se efetiva nas políticas nacionais tem sido o traço mais marcante. Porém, sobressai na atuação do Brasil e o avanço na implementação das recomendações e indicações sobre o ensino do espanhol, por exemplo.

As línguas portuguesa e espanhola nos documentos do Setor Educacional do Mercosul

Nos três primeiros planos propostos para o SEM constam referências sobre a inclusão e o ensino das línguas –português e espanhol– nos países membros e associados. O Plano Trienal 1998 – 2000 e Metas do Plano Trienal para o ano 2000 do SEM foi o primeiro documento elaborado para o Setor Educacional do Mercosul. Nos Termos de Referência desse documento é mencionado que desde a criação do SEM, houve avanços com o “início de trabalhos de adequação dos currículos de educação básica, no que se refere à aprendizagem das línguas oficiais do MERCOSUL” (item II).

Das duas Áreas Prioritárias desse documento destaque na Área 1 o "Desenvolvimento da identidade regional por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura da integração” onde se aponta para o favorecimento da aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul mediante a aprovação de políticas adequadas, o aproveitamento do currículo escolar e o desenvolvimento de programas não convencionais de ensino. Para tal, como uma das metas, consta no item I “ter avançado na inclusão, no currículo escolar do ensino médio, do estudo das línguas oficiais do MERCOSUL”.

Das cinco metas propostas para o ano 2000, a primeira delas “compatibilização de aspectos curriculares e metodológicos a partir de uma perspectiva regional” estabelece “ter avançado na inclusão, no currículo escolar do ensino médio, do estudo das línguas oficiais do Mercosul”.

O Plano Estratégico 2001 – 2005 foi o segundo documento e marcou o relançamento do Mercosul. Ao fazer um balanço da situação do SEM destacava, dentre os avanços mais significativos, a “sensibilização para a aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL”.

Nesse documento consta o Plano de Ação para a educação básica em que foram estabelecidos dois blocos temáticos e fixadas como metas: “Tener consolidado la enseñanza sistemática del idioma oficial extranjero en todos los países” e “tener consolidado un sistema de acreditación y movilidad de profesores de las lenguas oficiales (portugués / español), entre los países del Mercosur”.

No terceiro Plano do SEM para o período 2006–2010 as linhas estratégicas voltam-se aos objetivos propostos no documento sendo o primeiro deles “contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente”.

Foram traçados alguns delineamentos tais como o “Fomento de programas culturales, lingüísticos y educativos que contribuyan a construir una identidad regional y fortalezcan las zonas de frontera”. E o quinto objetivo do documento referia-se às políticas: “concertar políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR”.

Para alcançar o primeiro dos objetivos estratégicos esse documento aponta para algumas linhas estratégicas como a promoção e difusão dos idiomas oficiais do Mercosul. Como resultados esperados constam,

- Programa de trabajo para el fomento de la enseñanza del español y del portugués como segundas lenguas, funcionando;
- Planes y programas de formación de profesores de español y portugués como segundas lenguas, funcionando en cada país de los estados miembros;
- Programas de enseñanza de los idiomas oficiales del Mercosur, incorporados a las propuestas educativas de los países con vistas a su inclusión en los currículos.

No atual plano do SEM previsto para o período 2011-2015, não há uma referência direta às línguas. No documento ressalta-se a dificuldade em relação ao tema da formação de professores e a educação básica. Assim, passa a ser este o tema de maior destaque o que não significa o abandono das preocupações em relação às línguas. Contudo, muda-se o foco das ações do SEM. Propõe-se neste novo plano a criação de mais uma Comissão Regional Coordenadora voltada à formação docente incluindo-se aí a atenção à formação de professores de português e espanhol.

Comparando os documentos, do primeiro ao terceiro Planos do SEM houve mudanças nas referências às línguas português e espanhol passando de “idiomas oficiais” para “segundas línguas”. Mas, ao não fazer distinção de forma clara, os documentos poderiam induzir a erros de interpretação.

Brasil, Argentina e uma legislação específica para os idiomas oficiais do Mercosul

Quanto às políticas nacionais, os dois países sancionaram leis específicas para os idiomas oficiais do Mercosul e seguindo a cronologia trato, em primeiro lugar, da Lei 11.161/2005 que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas de ensino médio no Brasil.

A proposta, sancionada pelo Presidente Lula, introduziu no ordenamento legal da educação básica a Lei 11.161, que tornou obrigatória a oferta do ensino da língua espanhola. Como prevê o Art. 1 a oferta é de caráter obrigatório para a escola e de matrícula facultativa para o aluno e estabeleceu o ano de 2010 para a conclusão do processo de implantação.

O texto da lei, composto de sete artigos, é pouco claro nos artigos 2º e 3º que podem suscitar diferentes interpretações sobre a oferta ser na escola e também em Centros de Línguas. Ao mesmo tempo, a lei trouxe dúvidas àquelas escolas e sistemas de ensino que tinham escolhido e já ofereciam a língua espanhola como primeira opção em cumprimento ao inciso III do Art.36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.³³

Em relação à inclusão da língua portuguesa nos currículos escolares da Argentina, a legislação é mais recente. Trata-se da Lei 26.468, de 12 de janeiro de 2009.³⁴ O texto desta lei, mais elucidativo, é composto de dez artigos e estabelece que as escolas secundárias do sistema nacional de educação incluam em seu currículo o português como língua estrangeira.

As duas leis se assemelham ao tornar a oferta obrigatória para o ensino médio (escola secundária na Argentina) e ser de matrícula optativa. Mas, a lei 26.648/2009 diferencia-se da lei brasileira ao estender a obrigatoriedade às escolas primárias da fronteira com o Brasil. (Art.1º) e ao prever que sejam tomadas medidas para estimular a participação dos estudantes (Art.3º).

Também, a lei argentina faz menção à situação da formação de docentes para trabalhar com a língua portuguesa e determina que o Ministério da Educação implemente um programa para dar as condições técnicas e organizacionais para o cumprimento da Lei, previstos no Art.7º. Para tal implementação, estabelece como prioritárias as escolas das duas províncias que fazem fronteira com o Brasil.

Últimas considerações e algumas conclusões

Políticas de línguas estrangeiras (português e espanhol) para o ensino médio no Brasil e na Argentina, no contexto do Mercosul Educacional, indicam um complexo espaço em que políticas nacionais para a educação, políticas linguísticas, política internacional e instâncias

³³ A falta de clareza no texto da Lei 11.161/2005 e a oferta existente do Espanhol em diversas escolas, antes mesmo de a lei ser sancionada, levou o Conselho Estadual de Educação de Sergipe a buscar esclarecimentos no CNE. Desde então, as orientações do parecer CNE/CEB 18/2007 têm sido referência para a aplicação da Lei 11.161/2005.

³⁴ Quanto à existência de propostas de lei semelhantes no Senado argentino só há registros da tramitação da atual Lei de iniciativa da Senadora Blanca Ines Osuna, a partir da proposta vinda da Câmara de Deputados. Entretanto, nessa Câmara há diversos registros de propostas de lei para inclusão da língua portuguesa dos anos: 2000, 2001, 2005, 2006 e 2007, perfazendo um total de dez propostas das quais apenas três passaram para o Senado. Uma delas, de 2007, foi sancionada pelo Senado e Câmara de Deputados reunidos em Congresso, em dezembro de 2008 e promulgada em janeiro de 2009.

supranacionais se inter-relacionam. Cabendo salientar que em determinados aspectos, as línguas do Mercosul não se limitam a contextos linguísticos ou educacionais e constituem-se também como política de Estado.

Os acordos bilaterais e Planos do SEM têm evidenciado a preocupação e interesse em relação ao português e espanhol e é claramente perceptível que o ordenamento legal educacional vem recebendo e assimilando influências diretas do nível supranacional e nacional. Também, dentre as recomendações destes documentos, a compatibilização de aspectos curriculares e inclusão no ensino médio das línguas oficiais do Mercosul foram mantidos nos três primeiros Planos para o setor educacional.

A partir de 2001, com a nova organização do SEM, houve avanços na elaboração sistemática de documentos como os Planos Trienais, Estratégico, e do Setor Educativo do Mercosul, estabelecimento de metas, objetivos e programas para a educação básica. Os documentos do SEM propõem metas e objetivos para a educação nem sempre fáceis de alcançar tendo em vista a diversidade de realidades educacionais nacionais e regionais entre os países que compõem o Mercosul. São documentos propositivos, cujas metas e objetivos são definidas a partir de interesses comuns entre os países.

Até 2010, apenas o Brasil e a Argentina adotaram essas recomendações mediante a elaboração de leis específicas para o ensino de espanhol e português. No entanto, mantêm acordos bilaterais que incluem a elaboração de políticas e a incorporação dessas línguas nos currículos escolares pelo que é possível inferir que, isoladamente, os documentos do SEM não dão conta de promover avanços significativos para a educação. Quando somados aos acordos bilaterais firmados entre os países, as possibilidades de atingir metas e elaborar políticas comuns fortalecem-se.

As proposições do SEM, elaboradas e dirigidas a todos os Estados-membro e Associados, estão longe de promover a integração regional e a criação de uma identidade própria, pois o Mercosul Educacional está articulado em torno de programas e projetos que não abrangem todos os países do bloco. Ao mesmo tempo, são ações pulverizadas que resultam no que denomino de “mercosulização” fragmentada.

Ainda sobre os documentos do Mercosul Educacional percebe-se que o uso de termos como língua estrangeira, língua oficial e segunda língua vem sendo usados como sinônimos o que, à luz dos estudos linguísticos, pode constituir-se em um problema para a formulação e implementação de políticas futuras.

Em relação a políticas nacionais, a criação de leis específicas para a oferta e incorporação como componente curricular do português e do espanhol na Argentina e no Brasil,

respectivamente, pode ser entendida como avanço pela ampliação e diversificação da oferta de línguas estrangeiras nas escolas públicas.

No Brasil possibilita o previsto na Lei 9.394/96, da oferta de duas línguas estrangeiras no ensino médio, uma obrigatória e outra optativa na qual, até então, prevalecia a oferta de uma única língua estrangeira, por exemplo. Ao mesmo tempo, induzem escolas e sistemas educacionais a ampliarem a oferta curricular e o número de horas de atividade escolar e na Argentina pode vir a contribuir para superar a hegemonia da língua inglesa. Entretanto, essas mesmas leis podem interpretadas como retrocesso no campo das políticas educacionais e currículos escolares ao adotar postura mais centralizadora, limitando o protagonismo da comunidade escolar na escolha das línguas a serem oferecidas no ensino médio.

Aspectos relacionados à inclusão do espanhol no currículo do ensino médio apontam para uma estratégia política do Brasil, mais forte que em relação à inclusão do português na Argentina. Existiria maior interesse por parte dos brasileiros em aprender a o espanhol, pois esta língua representaria um “passaporte internacional” para os Estados Unidos e a Europa. (CELADA, 2000). Quanto que na Argentina, a obrigatoriedade a oferta da língua portuguesa no ensino secundário prevista na Lei 26.648/2009, parece estar mais relacionada com compromissos preexistentes entre os dois países.

É importante considerar que a integração regional depende sobremaneira da vontade política de todas as partes envolvidas. Isso reforça o argumento de que há uma “mercosulização” fragmentada. Se de um lado, há recomendações e políticas para incorporação das línguas do MERCOSUL nos currículos escolares, de outro está a autonomia de cada país em considerar ou não a adoção dessas recomendações ou a criação de políticas específicas.

Sobre a inclusão das línguas do Mercosul cabe ainda destacar que no Brasil a Lei 11.161/2005 completou o prazo de implementação em 2010 e não conseguiu superar alguns problemas de organização pedagógica dos sistemas públicos de ensino. Na Argentina, a Lei 24.648/2009, deverá estar plenamente implementada até 2016 e será importante acompanhar e analisar comparativamente esses processos.

Por fim, destaco a importância e a necessidade de estudar se e de que forma está acontecendo nos demais países do Mercosul a implementação de políticas de línguas na educação básica; investigar a oferta e características dos cursos de formação de professores de espanhol e português e, também, analisar a influência e atuação de tradicionais instituições culturais de Espanha e Portugal na formação e capacitação docente bem como a produção de materiais.

Referências

- AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 1997
- BRASLAVSKY, Cecília. As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90. Trad. José FonsecaFerreira Neto. Brasília: UNESCO, 2001
- CALVET, Louis-Jean. As políticas lingüísticas. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, IPOL, 2007.
- CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.
- CELADA, Maite. Actualidad y memoria del español en Brasil. Hispanista. v.1, n.2, jul/set 2000. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br>
- CRISTOFOLI, Maria Silvia. Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina: entre avanços, percalços. Tese (doutorado) Universidade Federal do rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2010.
- PAIVA, Edil; FRANGELLA, Rita de Cassia; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.
- SACRISTÁN, J.Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias. Porto Alegre, n.16, jul/dez 2006.

Documentos

- ARGENTINA. Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación. Ley Federal de Educación N° 26.060. Disponível em: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/
- _____. Ley 26.468. Establece que todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley N° 25.181.

Disponível em: <http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/educacion/leyes/26468.html>.

Acesso em 15, mar. 2012.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 3 ed.reimp. Brasília: Senado Federal, 2008

_____. Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-

2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 8 ago. 2005.

PROTOCOLO entre o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da República Argentina e o Ministério de Educação do Brasil para a promoção do ensino do espanhol e do português como segundas línguas. Disponível em: http://www2.mre.gov.br/dai/b_argt_413_5650.htm.

Mercosul Educacional

PLAN de acción del sector educativo del Mercosur 2011- 2015. Disponível em:

PLAN del sector educativo del MERCOSUR 2006, 2010. Disponível em <http://www.sic.inep.gov.br/>

PLAN Estratégico 2001 – 2005. Disponível em: <http://sicmercosul.mec.gov.br/asp/Planos>

PLANO Trienal 1998-2000. Disponível em:

<http://sicmercosul.mec.gov.br/asp/Planos/MetasTrienal.asp>.

EM TEMPOS DE FORMAÇÃO – O CINEMA, A VIDA E O CUIDADO DE SI. EXERCÍCIOS AUTOBIOGRÁFICOS E COLETIVOS NA ATIVIDADE DOCENTE

Valeska Fortes de Oliveira
CE/UFSM – RS

Primeiras Palavras

Este texto tem referência no projeto atual de investigação/formação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, que pretende construir relações e vivências de professores com o cinema. De um lado, o que se refere às suas histórias pessoais e profissionais e às formas pelas quais o cinema nelas se faz presente, buscando compreender as visões e concepções, os saberes e fazeres docentes acerca desta arte em suas vidas. De outro, interrogamos não somente a forma como o cinema se faz presente, ou as razões de sua ausência no trabalho docente no cotidiano da escola, mas cuidamos de conhecer os significados e sentimentos inscritos nos encontros dos docentes - suas práticas – com o cinema dentro e fora da escola. De tal modo, essa ação de formação \ investigação objetiva consolidar, através da mediação do cinema como dispositivo de formação, as parcerias entre a universidade e as escolas das redes de ensino. Contextualizamos nossa participação através do eixo temático “El sentido de las prácticas llamadas “no formales” y “extraescolares”, propondo o cinema como um dispositivo e uma experiência formadora possível a partir de uma concepção ética-estética e política da formação docente.

Nossos trajetos

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – GEPEIS – vem ao longo dos últimos dezoito anos trabalhando com pesquisa, ensino e extensão na área de Formação de Professores, alicerçado no campo teórico do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis. Participam deste grupo alunos colaboradores e bolsistas de iniciação científica da graduação, mestrandos, doutorandos e professores de escolas das redes municipal e estadual e de instituições de ensino superior.

Ao longo desses anos, várias temáticas foram sendo incorporadas ao Imaginário Social nas pesquisas do grupo, como as questões de gênero, de poder, da subjetividade, do cuidado de si, a memória docente, o corpo biográfico, dispositivos grupais, histórias de vida, que, assim

como o Imaginário, procuram propor outras perguntas e trazer respostas interessantes para antigos problemas da Educação.

Além das diversas pesquisas, foram firmadas muitas parcerias nesses anos com escolas das redes municipal e estadual de educação, universidades, ONGs. Apoiados pelo tripé do ensino, pesquisa e extensão, o grupo não mediu esforços para aproximar universidade-sociedade, buscando sempre uma relação de parceria com as instituições.

Agora temos a formação de mais esta parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, através da Prof^a. Inês Assunção de Castro Teixeira, com o projeto “*Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema*”, tendo como problemática principal as relações, os enredos, os significados, experiências e práticas dos docentes com o cinema.

A partir do projeto “guarda-chuva”, desenvolvida em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, buscamos compreender algo mais acerca de seus encontros ou mesmo de seus desencontros com o cinema ontem e hoje, alinhados com os problemas da docência e da educação como um todo. Interrogamos e buscamos conhecer suas ideias, seus sentimentos, suas experiências e práticas, seus trabalhos individuais e coletivos ligados ao cinema, dentro do seu ofício, contemplado suas memórias e histórias de vida. A sétima arte ajudou a formar as gerações anteriores que reencontram dessa e daquela forma – hoje, como ontem, junto com as novas e intermediárias gerações de docentes – os sentidos às suas formações e vidas.

Por uma razão ou outra, aqui e acolá, nos tempos e espaços de suas vidas cotidianas, na sala de aula, na escola, em suas residências, nas salas de cinema, diante da TV ou onde mais estejam como docentes ou discentes, encontram-se esses professores com as imagens em movimento, com repertórios audiovisuais, com a multiplicidade dos textos fílmicos.

Como o cinema, hoje, engendra-se nos cenários e enredos da escola, da docência e da formação como um todo? Por que falar e pensar o cinema na educação, na escola, na docência, no cotidiano da escola e nos processos educativos? Porque o cinema integra as mídias contemporâneas, nas quais as novas gerações estão enredadas.

Assistir a filmes e mesmo fazer pequenos exercícios fílmicos pode ser uma parte significativa da formação e da experiência estética do sujeito contemporâneo, o que nos remete às questões da sensibilidade e do juízo de gosto, que integram, por sua vez, a questão do que alguns denominam como *Educação do Olhar*.

Este é, em suma, um projeto que pretende identificar, caracterizar e analisar as relações e vivências dos professores com o cinema. De um lado, o que refere às suas histórias pessoais e profissionais e às formas pelas quais o cinema nelas se faz presente, buscando compreender as

visões e concepções, os saberes e fazeres docentes acerca desta arte em suas vidas. De outro, interrogamos não somente a forma como o cinema se faz presente, ou as razões de sua ausência no trabalho docente no cotidiano da escola, mas cuidamos de investigar acerca dos significados e sentimentos inscritos nos encontros dos docentes, em suas práticas, com o cinema dentro e fora da escola.

Contextualizando a temática

É preciso pensar que a questão da estética nos direciona à problemática da formação e do exercício da ética, visto que o pensamento antropológico em torno de “homem”, “humanidade”, “humanismo”, “atos e processos educativos”, deságua nos dois grandes domínios da ética e da estética.

O cinema - como o apreendemos e buscamos -, assim como a literatura, a pintura, a música, pode ser um meio para explorarmos os problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa existência, expondo e interrogando a realidade em que vivemos, impedindo que ela nos obscureça ou submeta. O *cinema que pensa* pode propor novas formas de viver e habitar o mundo, um outro mundo, possível e necessário. Segue-se disto a simbiose que pode haver entre ética e estética nos terrenos da experiência e da aventura humana, nos processos educativos e fazeres docentes.

Cinema e Educação

O tema Cinema e Educação nos permite criar um cenário rico em ideias relacionadas ao tema. Rosália Duarte (2002) nos traz referências importantes acerca da relação da sétima arte com a educação, mostrando que gostar de cinema está intimamente ligado à questão familiar e à condição social dos sujeitos. No Brasil a maioria da população que frequenta as salas de cinema é de universitários que pertencem às classes médias e altas da sociedade. Todavia, numa sociedade permeada por mídias, outras formas de acesso são forjadas, o que promove a constituição de plateias através da difusão televisiva, dos cineclubes comunitários e, ainda, por intermédio da pirataria dos conteúdos audiovisuais.

A educação está intimamente ligada ao cinema de várias formas, pois este fornece novas percepções da realidade e crescimento intelectual, na medida em que o contato com os filmes amplia as visões de mundo das pessoas. Os professores que utilizam filmes como um recurso à reflexão e como fonte de conhecimento – buscando problematizar os enredos das obras com os contextos da realidade escolar e de cada estudante – percebem o potencial disso à formação pessoal e coletiva, resultando em práticas de socialização dos sujeitos.

O professor inserido em um determinado contexto histórico vai buscar conhecer e socializar com os alunos filmes que estejam ligados de alguma forma aos saberes da sua área, mas que se ligam, inevitavelmente, à vida dos alunos e com a vida escolar como um todo, possibilitando uma reflexão dos valores e modos de ver e de pensar a sociedade, produzindo um significado cultural. Nessa perspectiva, Duarte (2002 p. 60) diz que “o cinema é a mais autorreferente de todas as formas de arte”.

A relação do cinema com a sociedade sugere uma integração de novos saberes e maneiras de viver no imaginário social, como a produção de identidades, valores, aportes éticos e estéticos, comportamentos, hábitos e escolhas para vestir e comer, atitudes, tendências de novos ideais e novas ideias. Esses elementos que propõem mudanças individuais e coletivas ajudam na socialização dos indivíduos em nossa sociedade global, assim como podem servir para reafirmar identidades locais, seja pelos enunciados do cinema nacional ou regional ou pela alteridade que emerge frente ao cinema global.

Fazer com que pessoas tenham acesso a filmes, principalmente na rede escolar ou nas universidades, é um caminho para ampliar novas perspectivas de vida, de provocar os sujeitos a buscarem conhecimento, cultura, de incitá-los à reflexão acerca da existência individual e coletiva. Por isso, Rosália Duarte (2002, p. 67) afirma que, “o olhar do espectador nunca é neutro, nem vazio de significados”.

Na verdade, a construção de ideias, a impressão da realidade, a interpretação do filme, o significado que os sujeitos vão elaborar após assistirem um filme serão provocadores para novos questionamentos e diferentes leituras da mesma história. A questão do cinema vinculado à educação também perpassa pela ideia de inovação dos saberes e de dividir conhecimentos através de diversos recursos tecnológicos disponíveis na atualidade. Um filme pode fazer sentir, pensar a vida de outra maneira, com mais criatividade. A leitura audiovisual instiga a criticidade, habilita o olhar para o texto dentro do texto, instrumentaliza a sociedade midiaticizada e altamente audiovisual. O universo fílmico apresenta-se como lugar de leitura social, qualificando-a, contribuindo para engendrar novos pensamentos frente aos problemas sociais. A obra faz referência sobre a questão do professor usar o cinema como um simples recurso didático e não como uma fonte de saber, de conhecimento. É necessário que o professor tenha algum conhecimento prévio sobre o cinema que possa servir de direção para as escolhas de filmes que vão nortear o seu planejamento de aula.

A história narrada descreve situações semelhantes ao real, à hiper-realidade ou ao surreal. Opiniões sobre determinado fato ocorrido no decorrer do filme, falam por movimentos, imagens, efeitos e luzes ao imaginário construído pela sociedade e à sociedade. A análise feita

produz novos significados, que, por sua vez, produzem novos pensamentos e atitudes, podendo se somar como reflexões sobre o comportamento humano e social. O potencial de tramar o cinema e a educação é favorecer uma experiência cultural e cheia de significados sociais, construindo um novo olhar, oportunizando novas vivências e experiências. Sobre as narrativas no cinema, as histórias e o mundo social, diz Turner

Mas o que é evidente é que o mundo “vem até nós” na forma de histórias. Desde os primeiros dias da nossa infância, nosso mundo nos é representado por meio de histórias contadas por nossos pais, lidas nos livros, relatadas pelos amigos, ouvidas nas conversas, compartilhadas entre grupos na escola, disseminadas no pátio do recreio. Isso não significa dizer que nossas histórias explicam o mundo. Em vez disso, a história na qualidade narrativa nos fornece um meio agradável, inconsciente e envolvente de construir nosso mundo. A narrativa pode ser descrita como uma forma de “dar sentido” ao nosso mundo social e compartilhar esse “sentido” com os outros. Sua universalidade realça o lugar intrínseco que ocupa na comunicação humana (TURNER, 1997, p. 73).

Na visão de Duarte (2002, p.106), “é sempre um novo mundo, construído na e pela linguagem cinematográfica que se abre para nós quando nos dispomos a olhar filmes como fonte de conhecimento e informação”. Já nos estudos de representação inscritos na teoria do cinema, Casetti e Di Chio (1991) colocam este novo mundo apresentado por Duarte (2002) como um universo em si mesmo – situado a certa distância de seu referente. Assim, encontraremos a ambivalência da representação cinematográfica e, em certo sentido, a própria vocação do cinema, uma vez que a ação que o filme inspira como representação é também o lugar de um referente no mundo social.

Maffesoli (2010), acerca do tema da pregnância da imagem no corpo social, propõe uma apreensão do real na decorrência do irreal. O sociólogo atribui então um emprego à forma. Notadamente, percebemos na forma fílmica, texto que se alimenta da pluralidade dos sistemas de representação social, como objeto capaz de suscitar provocações ao fazer docente.

Ao vislumbrarmos a realização de um documentário na perspectiva compreensiva (Maffesoli, 2010), trabalhando o enunciado fílmico nas relações do cinema com as histórias de vida de docentes, antes de sintetizar a partir do tema proposto, precisamos buscar a polifonia que suscitam as transversalidades destas histórias. Assim, antes de pressupor o cinema como um

lugar de importância para os sujeitos, devemos investigar em que medida ele se integra, ou não, aos cuidados de si.

A Formação que não viu (vê) o cinema

É certo que estaremos, por analogia, referindo-nos ao cinema e à formação como o imã e o ferro. Duas telas, portanto, cheias de sequências de cenas. Estas duas telas - cinema e formação – formam entre si uma linha condutora desencadeada por uma espécie de magnetismo do arrebatamento. Assim, a formação de que se quer falar e ver acontecer no mundo da vida é da pessoa-homem-mulher que se transforma em professor/a e passa a necessitar de intensa formação à pessoa-homem-mulher-docente, inseparável, por sua vez, da formação da pessoa-homem-mulher-aluno-a.

Jamais na intensa imersão de prazer que fizemos com nós mesmos no escuro, na companhia de um filme – claro, daquele tipo inesquecível – pensamos, um só instante, que estávamos sob ou por entre duas telas: uma da vida, outra da imaginação.

O imaginário da tela “imã” (cinema) fundiu-se com a tela “ferro” (formação) para documentar o que é afinal a mais cristalina realidade. Formação e cinema – decorrência e incorrência – não podem subtrair-se uma à outra.

Precisamos que o que incorra, o que cause (o cinema), tenha para si o causado (a formação). A vida-tela que transcorre (a formação) - com suas cenas no dia a dia - sem a vida-tela que transcende (o cinema, a imaginação) e devém o cotidiano não é quase nada. No máximo é um conjunto de circunstâncias movidas a afazeres.

Pensando nessa perspectiva, trazemos uma fala mais intimista, produto de nossas leituras cruzadas entre Gilles Deleuze e Nadja Hermann, buscando aproximações possíveis no sentido de pensarmos como as pessoas vivem o cinema, as emoções, o que isso tudo faz com suas vidas, com o pensamento, a imaginação, com as mudanças de hábitos, e o que elas passam a acreditar que as transforma.

O escuro do cinema, a grande tela... Neste instante, pensamos nessa chave, palavra que não faltará à pesquisa e às nossas escritas: “Emoção”. Por que emoção? Porque ela tanto desperta as pessoas para o que se acostumaram a fazer, como as estimula a experimentarem coisas novas. Partindo da emoção, rastreamos uma estética que atravessa a vida – a emoção estará, especialmente mais intensa, onde a vida vibrar mais forte.

As proposições de uma educação etoestética conferem à formação a busca de espaços que conduzem o indivíduo para além das hegemonias, dos *establishments*, quando então ele pode se

perceber como autor e construtor de uma vida como obra de arte. Nesse rastro, buscamos investigar as contribuições do cinema à formação da pessoa-homem-mulher-docente, entendendo que a sensibilidade e o olhar para si não podem se restringir ao que em cinema se chama “plano geral”. O “Si” é o primeiro plano – o rosto, o essencial.

Os sentidos que damos às experiências que nos atravessam não podem ser mensurados sem o olhar que a estética da existência despeja sobre eles, por sobre a singularidade dos processos de subjetivação, por sobre uma subjetivação docente.

A formação que não viu (vê) o cinema – podemos dizê-lo agora – é a docência sem imaginação – o ferro sem o imã; a docência que só decorre, não incorre; a docência órfã; a docência parcial porque sem uma de suas telas (seria um cinema mudo?).

Na tentativa de compreender como o professor dá sentido à sua formação, Hermann (2010) fala que a experiência estética dá sentido à formação, pois se relaciona com a nossa capacidade de compreender a realidade pelo viés sensível, incitando movimentos de criação.

Por outro lado, uma vida que necessita ver-se a si, que necessita causar-se, que incorre a si é a de uma *formação que viu (vê) o cinema* – uma formação para si, por si, em si, de si. Uma singela obra de arte.

Formação de Professores pelo Cuidado de Si

As reflexões e pesquisas sobre a formação de professores são estudos que adentram em um campo complexo, no sentido de perceber a formação como algo singular e que diz respeito a diferentes trajetórias e distintos processos formativos, baseando-se também em um repertório de vivências pessoais que, de certa forma, mobilizam conhecimentos saberes diversos na atuação profissional docente.

Adentrando pelos caminhos da formação vamos ao encontro de autores como Ferry (2004, p. 54) que afirma: “Nada forma a outro”. Por entre essa perspectiva de formação, quer se compreender que o sujeito se forma no seu interior, buscando a percepção de seu desenvolvimento a partir de seus próprios movimentos às mudanças e transformações. Os indivíduos se formam por si mesmos através de mediações que são como que os suportes que permitem a possibilidade da formação, mas que não são a formação propriamente dita.

Portanto, no que tange à formação dos professores, é possível afirmar que o trabalho com narrativas aciona nos docentes a oportunidade de narrarem sobre si, pensarem no seu desenvolvimento profissional e pessoal, contribuindo para o processo de formação/autoformação a partir da ressignificação e reconstrução de seus saberes.

Refletir sobre o trabalho, a prática, as relações e o viver em sociedade, é parte primordial da formação de professores, no sentido de ao fazer este movimento de retorno ao vivido, com o auxílio da memória, poderemos criar outras maneiras de agir, encontrar os motivos de nossas atitudes presentes e reestruturar desejos e ações futuras. Assim, formar-se a partir da reflexão de nossas formas de ver, pensar, saber, viver, ensinar e aprender também pode ser pensado sob a perspectiva de Foucault (2006, p. 7) quando escreve sobre o cuidado de si: “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo”.

São diversas as dimensões que envolvem o processo de formação/autoformação docente. Considerar o modo de ser e existir do sujeito é pensar a produção de si deste profissional. A fim de melhor embasar esta ideia, de pensar a formação pelo viés do cuidado de si, trazemos as palavras de Oliveira (2007, p. 39), que também trabalhou sobre estes conceitos.

A produção de si do sujeito professor tem a possibilidade de ser pensada a partir do conceito de cuidado de si desenvolvido por Michel Foucault em suas investigações sobre a ética grega. Este conceito se apresenta como forma de entender a cultura dos professores como cultura de si. O cuidar de si para cuidar dos outros.

Quando a autora escreve “cuidar de si para cuidar dos outros”, isto nos remete a discussões sobre a indissociabilidade professor(a)-pessoa. É de vital importância a influência que a história de vida, as relações dele (a) consigo e com seus próximos, a maneira com que utiliza seu tempo, exercita seus prazeres, e os demais aspectos que compõem seus cotidianos têm sobre seus modos de ser docentes.

Um dos elementos principais que se depreende da história da doutrina do cuidado de si é que ela não se traduz por uma ocupação solitária e egoísta do sujeito, mas de forma enfática representa uma prática social. É fundamental, portanto, pensar a questão da formação dos docentes em termos científicos, éticos e principalmente culturais, entendendo que esta última instância representa, de forma especial, o campo da autoformação e da formação como um cuidado de si (FOUCAULT, 1985).

Voltar o olhar às práticas culturais dos docentes no Brasil se afigura como uma forma de pensá-los a partir do seu contexto cultural. É assim que os estudos e pesquisas sobre o imaginário nas ciências sociais e educação se voltam para o conhecimento das trajetórias histórico-culturais que levam a determinadas atitudes – “trazem para a análise a dimensão simbólica das relações, das instituições, do cotidiano, das criações sociais, da realidade” (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Ao falar da dimensão cultural da educação, não se pode esquecer que tal dimensão se encontra diretamente relacionada aos aspectos econômico-sociais, visto que a produção simbólica de uma sociedade passa, necessariamente, pelos modos com que ela se relaciona com todas as suas dimensões. Portanto, fazer referência às práticas culturais dos professores é também refletir sobre a dimensão econômico-social em que os sujeitos estão inseridos. Por exemplo, em que medida o acesso à cultura é permitido dada a realidade dos docentes?

Discutir sobre a formação de professores na sociedade contemporânea nos remete à questão do comprometimento destes com uma proposta de escola em que possam se sentir confortáveis como agentes da cultura, como mediadores do conhecimento. Para que isso ocorra, é necessário que sejam criadas políticas públicas que valorizem o professor enquanto tal, dando-lhe condições para que possa se sentir parte do processo educativo.

Mais: é necessário pensar a educação, como já o dissemos, a partir de outro paradigma que não seja o que estabelece o conhecimento apenas como algo que deve ser transmitido, mas como possibilidade de diálogo entre educador e educando e, muito especialmente, como a mais efetiva descoberta de cada estudante de sentir a grandeza e o prazer que é aprender. Isso só é possível através de uma nova concepção de sociedade que pense a escola como um lugar especial onde o aprendizado e o direito ao prazer de aprender aconteça.

No Brasil, segundo a pesquisa do INEP³⁵, a categoria docente é frequentemente classificada como classe média, seja pela população, pelos próprios docentes ou pelos estudos acadêmicos. Entretanto, verifica-se que a classe média não tem sido alvo de estudo, ao contrário de categorias como as de militares e estudantes, que tiveram destaque por suas atuações em determinados momentos históricos do nosso país, ou outras como as categorias de advogados, engenheiros e médicos em razão de sua proeminência nas relações de poder e participação social.

Por fim, este trabalho de investigação / formação mobilizará o cinema como dispositivo com o objetivo de conhecer as relações e vivências de professores/as de escolas públicas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio com o cinema, no que se refere às suas histórias pessoais e profissionais. Nosso desejo é, ainda, compreender as visões e concepções, os saberes e fazeres docentes acerca desta arte em suas vidas e em seu trabalho no cotidiano da escola, os significados e sentimentos que se inscrevem em seus encontros com o cinema, suas práticas cinematográficas na escola e fora dela.

³⁵ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar.1994.
- CASSETTI, Francesco; DI CHIO, Federico. Cómo analizar un film. 1 Ed. Barcelona, ES: Ediciones Paidós, 1991. 278 p.
- DUARTE, Rosália. Cinema & educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FERRY, G. Pedagogia de la formación. 1 Ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- FOUCAULT, Michel. A história da Sexualidade: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. A Hermenêutica do sujeito. 2 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GUATTARI, Félix. Caosmose: um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 1993.
- HERMANN, Nadja. Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético-estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- LAHIRE, Bernard. A cultura dos indivíduos. Porto Alegre: ArtMed. 2006.
- MAFFESOLI, Michel. O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva. 1 Ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2010. 295 p.
- OLIVEIRA, Vânia F. de. Territórios da Formação Docente: O Entre-lugar da Cultura. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.
- TURNER, Graeme. Cinema como prática social. 1Ed. São Paulo, Summus, 1997. 174p.

A PRESENÇA DO PROJETO EUGÊNICO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Regina Maria de Souza

Eliza Marcia Oliveira Lippe

Universidade Estadual de Campinas

Este artigo retoma, brevemente, a história do movimento eugênico ocorrido no Brasil e suas marcas nas atuais políticas públicas para a educação de surdos.

Movimentos Eugênicos

De acordo com Maciel (1999) o termo eugenia foi criado por Francis Galton no século XIX, e caracteriza-se como sendo um conjunto de ideias e práticas relativas ao “melhoramento da raça humana” ou, como foi definida por um dos seus seguidores, como o “aprimoramento da raça humana” pela seleção de genitores tendo como premissa a hereditariedade. Galton conseguiu provar com sua teoria que o talento é herdado, posteriormente ocupou-se de provar que a doença mental, o crime e a marginalidade eram também hereditários. Diante desse novo estudo, Galton sugere o uso do termo “eugênico” que quer dizer de “boa linhagem” ao que é dotado hereditariamente com nobres qualidades.

Diwan (2011, p.50) destaca que pela teoria eugenista de Galton, seria necessário que incentivassem a reprodução da melhor linhagem, isto seria mais importante do que reprimir a produtividade da pior. Tal perspectiva é conhecida como *eugenia positiva*, ou eugenia clássica, e tem como metas: criar o “haras humano”, povoando o planeta de gente sã, estimulando casamentos entre os “bem dotados biologicamente” e *desenvolvendo programas educacionais* para a reprodução consciente de casais saudáveis, desencorajando casais com caracteres supostamente “inferiores” de procriar. A eugenia positiva se ampara na premissa que a educação, entendida de modo amplo (escola, teatro, programas de televisão, rádio, etc), poderia conscientizar os sujeitos a se verem comprometidos a colocar a evolução biológica de sua comunidade acima de seus impulsos ou propósitos pessoais.

A *eugenia negativa* representa a radicalização dos métodos de aperfeiçoamento da raça³⁶. Suas medidas visavam prevenir os nascimentos de crianças com grande risco de

³⁶ O conceito de “raça” incluía, mas não se limitava à cor de pele. Referia-se, mais apropriadamente, a grupos humanos com certas características biológicas determinantes de seu desenvolvimento global (mental, físico e

perpetuar caracteres deletérios de fundo biológico, como a lassidão e o alcoolismo. Postula, ainda, que a inferioridade do indivíduo é hereditária e a esterilização o mecanismo mais eficaz de romper com a cadeia de transmissão de genes indesejáveis. Defendia a segregação eugênica dos doentes mentais (confinamento em sanatórios); a liberação de licença pública para a realização de casamentos e as leis de imigração restritiva. Outros aspectos importantes da eugenia negativa é que ela prevê métodos como a eutanásia, o infanticídio e o aborto.

Segundo os eugenistas, a hereditariedade, além de determinar as condições de vida do indivíduo, se traduz em efeitos sociais e morais que permitem incluí-lo em uma taxinomia preditiva, posicionando-o na série daqueles com melhores e piores chances de serem saudáveis e produtivos, portanto, com baixo risco de onerarem desnecessariamente o Estado. Assim, ao ter como propósito principal a “melhoria da raça”, ao Estado caberia colocar em marcha práticas para prevenir a procriação de indivíduos que apresentassem alguma enfermidade. Dentre elas, era fundamental que fosse estimulada a procriação entre os considerados “tipos eugênicos superiores”, coibindo, para isso os que tivessem “tipos eugênicos inferiores” (MACIEL, 1999, p.122). Diante dessas práticas sociais, os eugenistas, muitos com prestígio inquestionável (como Davenport, Bell, Louis Agassiz, Arthur de Gobineau, Galton, Leonard Darwin, Monteiro Lobado, Renato Kehl, etc), participaram da elaboração de políticas públicas na área da educação e da saúde.

Em nosso continente, a primeira lei de esterilização foi implantada em 1907, no Estado de Indiana (USA). Essa lei permitiu a esterilização de "criminosos confirmados, idiotas, imbecis e estupradores." Em 1917, quatorze estados seguiram esse exemplo. Uma variedade de "defeituosos" foram forçados a se submeterem à esterilização, incluindo epiléticos, doentes mentais, pessoas com baixos escores de QI e uma variedade de criminosos. Em 1929, vinte e três estados já tinham promulgadas leis eugênicas, que previam a esterilização de vários tipos de cidadãos.

No Brasil, as investidas eugênicas eram mais brandas e enfatizavam a importância da educação eugênica como parte curricular na escola desde o ensino básico. Cada sujeito, se devidamente esclarecido, compreenderia e se inscreveria nas práticas eugênicas. Isto se refletiu no texto da Constituição Federativa dos Estados Unidos do Brasil de 1934 (BRASIL, 1934) que fez constar em seu artigo 138º a seguinte redação:

psíquico). Assim, não estaria errado em se afirmar a existência de uma raça superior ou de uma “raça surda”. No último caso, a inferioridade da “raça surda” tinha como base o fato de que a surdez, como traço biológico, era um determinante para a ocorrência da maior probabilidade de fracasso escolar, baixa produtividade, maiores índices de distúrbios globais nos surdos. Um correspondente do *Silent World* declarou que Bell “deprecated the tendency [of the deaf] to intermarry, thus perpetuating a **race of deaf-mutes**”(BRUCE, 1990, p.381)

Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) **estimular a educação eugênica;**
- c) amparar a maternidade e a infância;
- d) socorrer as famílias de prole numerosa;
- e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual;
- f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis;
- g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais. (BRASIL, 1934, art. 138º)

Não há mais a expressão “educação eugênica” em nossa Constituição e “a esterilização terapêutica é aceita, mas deve ser precedida de relatório escrito e assinado por dois médicos, conforme preconiza a Lei 9.263/96 (BRASIL, 1996) e a Portaria 144/97 da Secretaria de Assistência à Saúde”. (HENTZ, 2004, p. 1)

As ideias eugênicas no Brasil se associam ao médico sanitarista Renato Kehl. Ele defendia que “instruir é eugenizar, sanear é eugenizar”, realizando conferências no Brasil e no mundo. Para ele, inescapavelmente,

[...] no correr dos anos desaparecerão os negros e os índios das nossas plagas, assim como os produtos resultantes dessa mestiçagem. A nacionalidade embranquecerá a custa de muito *sabão de coco ariano*. (KEHL, 1935, p. 241, grifo do autor)

Kehl foi um dos organizadores e participantes do 1º Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929, no Rio de Janeiro. Dentre os temas que foram propostos havia alguns títulos que seriam discutidos, dentre eles: “Estatística dos tarados³⁷ no Brasil (cego, surdos-mudos, débeis mentais, atrasados, epiléticos, toxicomaniaco e vagabundos)”. Maciel (1999) nos chama a atenção que os surdos e os cegos eram considerados como um refugio para a sociedade, e assim um excedente rejeitado e excluído pela própria natureza.

No rastro da ideia de “tara”, na Educação de Surdos, Graham Bell, em 1874, em entrevista a um correspondente do *Silent World* expressou claramente sua preocupação com o fato de surdos tenderem a casar entre si e, assim perpetuarem a característica da surdez. Para ele, capacitar os surdos a se associarem e conviverem com ouvintes e falantes diminuiria essa tendência que se mantida, poderia perpetuar **a raça dos surdos-mudos** (no original: *race of deaf mutes*) (BRUCE, 1990, p. 381, grifo nossos.)

[...] Se nós tivéssemos a condição mental dos surdos como objetivo principal de sua educação, sem referência à linguagem, nenhuma linguagem tem um alcance tão grande sobre suas mentes do que a linguagem de sinais. [...] Mas isto não é possível, pois o

³⁷ *Tara*: segundo HOUAISS (2009, p.1814 – item2: defeito (físico, mental, moral) considerado hereditário; item 4: depravação moral, desvio de conduta, perversão, depravação)

principal objeto da educação dos surdos é ajustá-los para viver no mundo de pessoas ouvintes e falantes. (BELL apud LANE, 1989 p. 365).

Eugenia e a Educação de Surdos

A última Constituição da República Federativa do Brasil reitera a tese de ser a educação um direito fundamental, garantindo a todo cidadão “igualdade de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206º, inc. I).

No Brasil, mais notadamente a partir da década de 70 do século passado, o movimento surdo tem alcançado importantes vitórias, em um processo de luta articulado com a *World Federation of the Deaf* e, a partir de 1999, com a *International Disability Alliance (IDA)*. Um dos resultados desse movimento foi a promulgação da Lei 10.436/2002, que reconheceu a Libras como a língua nativa oriunda das comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

O Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) regulamentou a Lei 10.436/2002 e determinou, entre outras medidas, que a Libras fosse matéria curricular de todos os cursos de formação de professores como pedagogia, letras e demais licenciaturas. Previu, ainda, o “ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas” (Art. 13) em escolas ou classe bilíngues.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, Art. 22º).

Todavia, o que ocorre de fato ainda no Brasil é a inclusão dos estudantes surdos no ensino regular, com ou sem a presença de intérprete de língua de sinais, e o atendimento especial, oferecido em Libras, mas não apenas em Libras, no contraturno do ensino regular. As classes especiais do passado foram rebatizadas: agora são chamadas de AEEs – Atendimento Educacional Especializado. Em uma classe de AEE pode-se encontrar alunos com deficiências diversas.

Em relação à educação bilíngue, as escolas bilíngues são raras no Brasil. As classes bilíngues existentes não contam, em geral, com pedagogos formados para atuarem em educação bilíngue e que possam entender os processos de etnização subjacentes às comunidades inscritas em outras línguas que não a oficial. Dessa forma, equipara-se o preparo do professor - em

transmitir o conhecimento e despertar o desejo do aluno para o conhecimento - ao domínio pragmático, por ele, da Libras como código e não como uma língua de fato.

De fato, a concepção de língua adotada pelas leis e decretos que versam sobre a educação de surdos no Brasil, como as acima mencionadas, se vinculam a uma concepção instrumental e não constitutiva de língua(gem). Daí porque nas leis é comum a Libras ser equiparada a um “instrumento de acessibilidade comunicativa” e ser colocada lado a lado com o braile (às vezes, na mesma linha de uma determinada medida legal).

Portanto, o modo como o Estado Brasileiro vem legitimando, na prática, as políticas de inclusão dos surdos – apesar da conquista dos movimentos surdos na promulgação da Lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005 – quase que apenas fez ressurgir das cinzas as antigas classes de recursos em um projeto que se mantém linguisticamente assimilador.

Não por acaso a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) redigiu uma Carta Denúncia em 2011 cujos termos animam os debates atuais entre políticos, pesquisadores e militância. Essa carta, assinada pela FENEIS para aos Procuradores da República do Brasil, contou com a contribuição anônima de vários autores e faz uma crítica teórica e política de extrema pertinência. Para o assunto que colocamos em foco, ou seja, ao retrocesso que representam as classes de atendimento especializado, as autoras endossam a posição da FENEIS tal como está na Carta Denúncia:

No modelo atualmente proposto para o AEE, o que vemos em andamento é uma *nova forma de oralismo*, disfarçado de abordagem bilíngue. Uma evidência simples dessa postura é que em seus documentos o MEC usa cada vez mais a expressão “pessoas com surdez”, em vez de surdos ou pessoas surdas, tal como se encontram na *Convenção*, na Lei 10.436/2002 e no Decreto 5.626/2005. Expressa no subtítulo do já referido fascículo *Abordagem bilíngue na escolarização das pessoas com surdez*³⁸, a nomenclatura revela uma visão clínico-patológica da surdez, negando a perspectiva pedagógica, antropológica e cultural que nos identifica com base em nossa especificidade linguística. Além disso, há graves inconsistências no fascículo, as quais podem levar os professores a interpretar o oralismo como necessário e imprescindível. O Decreto 5.626/2005 é bem claro: a oralização da Língua Portuguesa deve ser facultada aos surdos. Contudo, o mencionado manual de orientação para o AEE de alunos surdos, refere-se à “língua da comunidade ouvinte”, em vez de fazer referência explícita à Língua Portuguesa escrita como segunda língua; a informação fica vaga, o que resulta numa ambiguidade, no mínimo, numa desorientação. A expressão induz à interpretação de que a Língua Portuguesa, na modalidade oral, é aquela que “deve ser utilizada no cotidiano escolar e na vida social”.

Por fim, a completa indefinição sobre o papel do intérprete de Libras nesse documento é outro ponto que deixa em suspense o entendimento da real função desse profissional na chamada classe “comum”, embora o Decreto 5.626/2005, também nesse ponto, seja bastante claro. Os gestores e professores que se guiarem por esse manual de orientação não saberão ao certo o que fazer com os intérpretes, que em geral já faltam às escolas,

³⁸ O fascículo *Abordagem Bilingue na Escolarização de Pessoas com Surdez* faz parte de um lote de 10 fascículos editados pelo MEC em 2010. Cada fascículo corresponde a uma deficiência ou tema relativo à deficiência. Este material integra a Coleção – A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Os fascículos estão disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article. Acesso em 15/05/2012.

com o perigo de a tendência ser a completa exclusão desse profissional do ambiente escolar. Como já citamos, o Artigo 24º, § 3, letra “c” da *Convenção* determina: que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e **em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.**

Mas, assim como tem funcionado como instrumento de exclusão de alunos surdos do sistema educacional, na medida em que, **desrespeitando seus direitos linguísticos constitucionais, os retira de ambientes linguísticos que lhes são favoráveis**, pelo mesmo motivo a atual política de educação especial, que se reivindica inclusiva, tem submetido a **ambientes acadêmicos desfavoráveis** os alunos surdos que são retirados de suas classes e escolas que aceitam a libras e “incluídos” à força em classes e escolas lusófonas. Em outras palavras, os alunos surdos têm sido retirados de “ambientes que favorecem ao máximo seu desenvolvimento acadêmico” e colocados em ambientes que os submetem a situação de desvantagem educacional. (FENEIS, 2011, grifos presentes no original).

A manutenção do processo linguístico assimilador está presente no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 ainda em processo de votação em Brasília. A tensão se concentra, em especial, na Meta 4 – “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades”. Dentre as estratégias para atingir tal meta, o MEC sugere: a remuneração de dupla matrícula para as escolas que oferecem ensino regular e ensino especializado (AEE) e

4.4) Manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

4.5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. (PNE³⁹)

Chama atenção a reiteração discursiva em tornar equiparável a Libras a outros recursos de acessibilidade (adequação arquitetônica, transporte e materiais didáticos acessíveis e tecnologia assistiva), o que denota, da parte dos assessores do ministério para o assunto, desconhecimento trivial do que seja língua e sua relação com o sujeito, com o grupo que a compartilha e seus efeitos gerativos de cultura. Entretanto, não se pode alegar a existência, por parte do Estado Brasileiro, de ingenuidade política. A insistência de medidas como essas se equiparam aos processos eugênicos discutidos na primeira parte desse estudo.

De fato, estamos diante de uma educação eugênica, no sentido em que localizados e incluídos com ouvintes em um turno, e aglutinados com outros surdos e deficientes no contraturno, a tática de fragmentação das comunidades de surdos está posta em marcha:

³⁹ O PNE está disponível para consulta em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107. Último acesso em: 15/05/2012

1 - pelas dificuldades encontradas pelas poucas escolas bilíngues de conseguirem se manter (boa parte está fechando e se transformando em unidades de AEEs), o que dificulta a articulação política dos surdos;

2- pela inculcação nos surdos, na e pela escola, de forma muda ou explícita, de sua condição deficiente (as AEEs não foram criadas para as crianças e jovens “normais” – só para os deficientes ou atípicos).

3- pelo autoconvencimento, decorrente dessa inculcação, de que o normal é *ser normal* ou *tentar ser normal* – as práticas corretivas invasivas, como são as cirurgias de implante coclear oferece essa possibilidade, mas não garantia. O surdo deve ser convencido que é ele que deve se adaptar/capacitar para viver entre ouvintes e falantes – assim, ele adere facilmente a essas práticas corretivas. Não só adere, mas passa a se portar como se fosse um guerreiro de uma cruzada na conquista redentora de todas as orelhas de bebês surdos para o implante coclear.

Sabemos que os discursos a favor do implante coclear trazem consigo uma promessa de cumprimento incerto, mas que se impõe ao desejo de ser a imagem corrigida do outro introjetada e idealizada. As próteses (externas ou internas) não restauram o ouvido (im)perfeito, mas aproximam, idealmente, o sujeito de seus iguais tal como a natureza os fez: ouvintes. As próteses aparecem como estratégia de ouvintização dos sujeitos surdos, de um modo análogo a tese de “branqueamento da população” brasileira defendida por Kehl no livro *Lições de Eugenia*, em 1935.

Não causa estranheza, se considerarmos as teses eugênicas, as ideias defendidas pelo médico Ítalo Carvalho no artigo *Protetização Auditiva*, veiculado no Portal Médico do CFM, em **Atualização Científica**⁴⁰. Em seu artigo, escrito meses após a promulgação da Lei 10.436/2002, Carvalho defendeu que a pessoa surda, sem o contato auditivo com o mundo, não pode ter uma existência “verdadeiramente humana”, que a única “tábua de salvação” para ela seja a protetização como forma, inclusive, de serem prevenidos distúrbios mentais como alterações de caráter, timidez, isolamento ou falha na “integração do EU”. E sabemos: que o implante coclear é a forma mais invasiva de protetização auditiva.

Conclusão

Eu tenho estado tão empenhada de todos os modos para ter a surdez esquecida, e ser uma pessoa completamente normal, que eu passaria como uma [pessoa normal]. Ter qualquer envolvimento com uma pessoa surda quebra instantaneamente este fato tão duramente ocultado e o põe em evidência. Então, eu tenho ajudado em outras frentes e outras pessoas...

⁴⁰ Circulou em: <http://www.portalmedico.org.br/jornal/jornais2002/dezembro/pg_13.htm>, entre dezembro/2002 - Janeiro/2003.

qualquer coisa, todas as coisas, exceto os surdos. Eu não teria amigos entre eles... Se ouvisse dizer que uma criança era surda, era suficiente para me fazer recusar a dar qualquer atenção pública a esse fato. Se ajuda tivesse que ser dada a ela, eu a daria a distância. Um professor de surdo é de todas as pessoas, aquela que eu odeio encontrar... Acima de tudo, eu me oponho aos esforços de meu marido de manter sua associação com eles e continuar a ensiná-los. (MABEL BELL, 1894, apud BRUCE, 1990, p. 380, grifos nossos)

Imersos em discursos que defendem teses ainda circulantes e vinculadas à lógica eugênica, não é difícil compreender porque alguns surdos implantados se colocam em permanente litígio com alguns surdos que recusam ser implantados. Essa oposição é de uma ordem que escapa à lógica eugênica de a tudo querer corrigir – porque ser belo e saudável é a razão da existência evolutiva de todo organismo. Escapa a essa lógica porque muitos surdos insistem em serem belos e normais em Libras.

As propostas de políticas educativas e seus desdobramentos na escola trazem as marcas do desejo por uma existência sem sofrimentos, sem distúrbios, sem anormalidades... bela como as estátuas gregas... pétrea e imutável como elas – mas perfeita. Para os eugenistas, a esterilização em massa, a separação e pulverização geográfica dos “anormais” para que não se encantassem uns com os outros, a educação branqueadora (ouvintizadora) era parte do preço que todo sujeito - “consciente de sua obrigação com o bem comum” deveria pagar - para fazer parte da construção de um novo admirável mundo novo.

É esse o preço – o de se adaptar ao mundo ouvinte e falante - que o Estado brasileiro ainda pede aos surdos, que se inscrevem e se fazem sujeitos em Libras. Fatura a ser pagas por eles para que o mundo continue ouvindo e falando sem precisar ter que escutar.

Bibliografia

- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. 1934. Acesso em: 14/05/2012
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. 1988. Acesso em: 16/04/2012.
- BRASIL. Lei nº 9.263 de 12 de janeiro de 1996. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9263.htm. Acesso em: 15/05/2012
- BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>. 2002. Acesso em: 14/05/2012.
- BRASIL. Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. 2005. Acesso em: 16/04/2012.

- BRUCE, R.B., BELL: Alexander Graham Bell and the conquista f solicitude: Little, Brown, 1990, 564 p.
- DIWAN, R. RAÇA PURA: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. 1º ed. São Paulo: Contexto, 2011, 160p.
- FENEIS. Carta-denúncia dos surdos falantes da língua brasileira de sinais (LIBRAS) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=m4j8OQhpxgA> 2011. Acesso em: 15/05/2012
- HENZ, A. S. Esterilização humana: aspectos legais, éticos e religiosos. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/6544/esterilizacao-humana#ixzz1useQCAN2>. Acesso em: 14/05/2012
- HOUAISS, A., VILLAR, M. S. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 1º ed. Rio de Janeiro: Objetiva; 2009.
- KEHL, R. Lições de Eugenia. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1935, 2ºed..
- LANE, H. When the mind hears: a history of the deaf. New York: Vintage Books. 1989
- MACIEL, M. E. de S. A Eugenia no Brasil. Revista Anos 90, Porto Alegre, n.11, julho de 1999

RESPONSABILIDADES (INTER) GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nalú Farenzena
UFRGS

Introdução

O objetivo deste texto é caracterizar a organização nacional da educação brasileira no que diz respeito a aspectos das responsabilidades das esferas de governo na educação. O texto tem caráter descritivo e o intuito é oferecer um panorama mais geral, acentuando aspectos normativos -institucionais.

A organização político-administrativa da educação no Brasil combina duas diretrizes basilares: autonomia dos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais) e organização em regime de colaboração dos sistemas de ensino. Desse modo, governos federal, estaduais e municipais têm autonomia nas suas respectivas áreas de jurisdição na educação, mas a exercem subordinados a uma regulação posta por normas e ações de caráter nacional, quer dizer, que incidem sobre todos os sistemas.

Responsabilidades para com a educação são compartilhadas entre as esferas de governo, nesse marco mais geral de autonomia e interdependência entre as esferas da federação. Assim, a abordagem das relações intergovernamentais na política educacional é pertinente no estudo de circunscrições e processos.

A noção de relações intergovernamentais diz respeito às relações entre diferentes níveis de governo. O estudo dos arranjos administrativos e legais que regem as relações intergovernamentais é importante, mas, conforme Souza (2002), uma orientação teórica que possa avançar no estudo das relações intergovernamentais deveria levar em conta a compreensão de como os conflitos são negociados, ou seja, a negociação política entre os grupos, com ênfase para os atores situados nas diferentes esferas de governo previstas no federalismo brasileiro. O ordenamento constitucional-legal é uma referência, como também o são os conteúdos das políticas e o sistema e as sistemáticas que se estabelecem na implementação das políticas intergovernamentais. O desafio, segundo a autora, seria compreender as políticas de concepção e/ou execução compartilhada entre governos no bojo de uma abordagem que inclua a dimensão *política*.

Neste texto, contudo, dado seu objetivo, são acentuados arranjos administrativos e legais que estão na base das responsabilidades governamentais e das relações intergovernamentais no setor educacional brasileiro.

Situo, primeiramente, o tema do federalismo e da descentralização, uma vez que as responsabilidades (inter)governamentais no setor da educação estão demarcadas pelos arranjos político-institucionais mais gerais do Estado brasileiro. Na sequência caracterizo responsabilidades das esferas de governo para com a educação, categorizando-as nas dimensões da oferta, do financiamento, do planejamento e da normatização.

Federalismo e Descentralização

No final do século XIX, ao tornar-se república, o Brasil adotou a organização política federativa. Deste período até a atualidade, o país passou por fases democráticas, ditatoriais ou de transição entre autoritarismo e democracia. Nos dois períodos ditatoriais (1937-1945 e 1964-1985), as bases federativas do Estado brasileiro foram extensamente atingidas e a organização política do país aproximou-se muito mais das características dos estados unitários.

Nos estados federativos, diferentes níveis de governo têm autoridade sobre a mesma população e território. O governo central e os governos subnacionais são independentes entre si, são atores políticos autônomos, com poder para implementar suas próprias políticas (Arretche, 2002). Nas federações contemporâneas de tipo cooperativo, como é o caso brasileiro, há formas de ação conjunta entre esferas de governo e as unidades subnacionais mantém significativa autonomia decisória e capacidade de autofinanciamento (Almeida, 2005).

Durante o regime ditatorial civil-militar dos anos 1960 e meados da década de 1980, mecanismos de representação política, de controle dos sistemas de segurança regionais, de centralização fiscal e de proliferação de agências federais nos estados deram novo formato à federação, com menor autonomia dos estados, então constitucionalmente entes da Federação, frente à União (Sallum Jr., 1996).

No período de abertura política e transição democrática (anos de 1980), diferentes segmentos da sociedade brasileira clamaram pela reconstrução ou restabelecimento do federalismo, como condição para a democratização. Nessa década, bases do federalismo brasileiro foram sendo recuperadas e fortalecidas, destacando-se a descentralização fiscal (em 1983 e depois com a Constituição de 1988) e o retorno das eleições diretas para governador, prefeitos das capitais e de áreas de segurança nacional.

A federação que emergiu da Constituição de 1988 e das relações políticas até meados dos anos de 1990 caracterizou-se pela não-centralização do poder político, pelo reconhecimento dos municípios como componentes da Federação, pelo fortalecimento do poder dos estados e pela descentralização fiscal, essa última favorecendo, em especial, os municípios.

Desde a segunda metade dos anos 1990 os estados e municípios foram sofrendo restrições na sua autonomia de implementação de políticas. Um dos principais fatores de restrição é o enquadramento dos estados e municípios na estratégia de ajuste fiscal (privatizações, renegociação das dívidas, geração de superávit primário, disciplina fiscal através da Lei de Responsabilidade Fiscal). Conforme Almeida (2005), outro fator de limitação da autonomia dos estados e municípios foi o estabelecimento de regras mais fixas ou mais rígidas para o uso de recursos com programas sociais. Nesse último caso, por exemplo, está a determinação de que estados e municípios gastassem 15% da receita de impostos no ensino fundamental (art. 60 das disposições transitórias da Constituição Federal, aprovado em 1996 e vigente até a aprovação da Emenda 53, de 19 de dezembro de 2006).

No Brasil, na educação básica, predominam escolas públicas estaduais e municipais, mantidas e administradas pelo governo estadual ou pela prefeitura. Essa situação tem relação com a organização federativa do Estado Brasileiro.

Antes de o Brasil tornar-se república, as províncias e os municípios já eram responsáveis pela organização e pela oferta de ensino primário e/ou ensino secundário. Após a instalação da república federativa, manteve-se a interpretação de que os estados deveriam ter autonomia na oferta de ensino primário; a atuação do governo central nessa etapa era, inclusive, interpretada como um desrespeito à organização federativa do país. A discussão desse tema na primeira Assembléia Constituinte republicana pode ser consultada em Cury (1996).

Durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945) foi editado um conjunto de decretos-lei buscando dar unidade à organização educacional do país e depois desse período se manteve a existência de legislação e normas nacionais, delimitando a oferta educacional dos estados e municípios. Desse modo, desde os anos de 1930 existe uma organização nacional da educação, contudo, a oferta das etapas anteriores ao ensino superior se manteve como responsabilidade, de fato, dos estados e municípios. Explicando melhor: a União tem mantido, ao longo dos anos, atribuições que visam construir uma organização nacional, em especial as tarefas de legislação, normatização e planejamento. Todavia, a oferta e grande parte do financiamento da educação básica cabem aos governos estaduais e municipais.

Enfim, a oferta educacional brasileira nasceu descentralizada, quer dizer, com grande parte da responsabilidade assumidas pelos estados e municípios. Essa situação foi em grande parte influenciada pelo princípio de autonomia federativa. Isso é importante de levar em conta para compreender o significado do termo e das propostas de descentralização da educação mais atuais.

Utilizo aqui o termo descentralização para fazer referência à distribuição de funções entre esferas ou níveis de governo. No caso brasileiro, em que existem três esferas de governo, a descentralização pode também ser especificada como estadualização (transferência de responsabilidades do governo federal para os estados) ou como municipalização (transferência de responsabilidades do governo federal ou de um governo estadual para os municípios). A descentralização intergovernamental pode ocorrer (1) por transferência de capacidade fiscal e de poder de decisão na implementação de políticas aos estados e municípios; (2) transferência aos estados e/ou municípios de responsabilidade pela implementação ou gestão de políticas definidas no nível federal (Almeida, 2005).

No Brasil, a opção política pela descentralização foi consagrada na Constituição de 1988, vincula-se à estrutura conferida à federação brasileira e, portanto, não resulta de opções políticas de um governo (Afonso, 2004). As três esferas de governo contam com recursos fiscais próprios ou transferidos. Na área das políticas públicas sociais (previdência, assistência social, saúde, trabalho e emprego, habilitação, saneamento, educação, cultura, esportes e lazer), a Constituição prevê, para a maioria dos setores, a descentralização da gestão e a cooperação entre as esferas de governo.

Responsabilidades das esferas de governo para com a educação

Como já foi dito no tópico anterior, os estados e municípios brasileiros, historicamente, assumiram a oferta da educação básica, ficando a União com a competência de atuar diretamente na educação escolar através da manutenção e organização da rede federal de ensino e, indiretamente, através da contribuição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino e aos programas suplementares das redes estaduais e municipais.

No processo de elaboração da Constituição de 1988 e da legislação que a seguiu, as definições sobre o caráter e a abrangência da atuação de cada nível de governo para a garantia do direito à educação foi um tema de destaque, embora tenha mudado sua posição na agenda legislativa e na agenda política setorial mais geral nos 24 anos que se seguiram à promulgação da Constituição da República. Ou seja, o tema passou a ocupar o topo dessa agenda já na discussão da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB, lei n. 9.394/96) e tem destaque em outros dispositivos legais, podendo ser sublinhados a tramitação e o conteúdo: de leis que mudaram a LDB; das emendas à Constituição 14/96, 56/06 e 59/09; da Lei N.º 10.172/01 - Plano Nacional de Educação 2001-2011; do projeto de lei do Plano Nacional de Educação ora em tramitação no Congresso Nacional.

Já no texto constitucional de 1988 ficou definido que as esferas de governo devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Os sistemas de ensino previstos são o federal, os dos estados e os dos municípios. Essa colaboração abrange diversos âmbitos, dos quais destaco aqui a oferta de educação, o financiamento, o planejamento e a normatização.

A responsabilidade pela *oferta de educação* escolar é compartilhada pelos três níveis governamentais.

O texto da Constituição Federal aprovado em 1988 determinava que os municípios deveriam priorizar a educação pré-escolar e o ensino fundamental. Os níveis prioritários de atuação dos estados não foram definidos no texto original da Constituição. À União caberia o financiamento do sistema federal de ensino e a prestação de assistência técnica e financeira aos estados e municípios.

A Emenda Constitucional N.º 14/96 estabeleceu a atuação prioritária dos municípios no ensino fundamental e na educação infantil. As incumbências da União para a oferta educacional são o financiamento da rede pública federal de ensino e prestação de assistência financeira e técnica aos estados e municípios, garantindo equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade de ensino. O ensino fundamental e o ensino médio foram estabelecidos como etapas da educação às quais os estados devem conferir primazia.

Como se vê, diferentemente da atribuição a estados e municípios de priorizar uma etapa da educação na oferta educacional, para a União é preceituada a organização e a manutenção da rede federal de ensino e a assistência aos governos estaduais e locais. A rede federal de ensino é composta majoritariamente por universidades, institutos federais de educação, ciência e tecnologia, centros federais de educação tecnológica e escolas técnicas. Na prática, as prioridades na oferta são o ensino técnico e a educação superior. No ensino técnico, as matrículas na rede federal representavam 9,6% do total em 2010 (Inep 2010). Na educação superior, a rede federal atendia em torno de 938 mil estudantes, representando 15% do total e 57% dos estudantes de instituições públicas.

A divisão de responsabilidades na oferta da educação básica entre estados e municípios brasileiros não é equilibrada, se considerarmos a repartição dos recursos tributários. Como se pode ver na Tabela 1, as matrículas nas redes municipais ampliaram-se entre os anos de 1996 e de 2010, vindo a representar, em 2010, a maior proporção: 46% do total. Se tomarmos apenas as matrículas estaduais e municipais, a proporção da oferta municipal fica em 54%.

Tabela 1. Distribuição da matrícula na educação básica, por dependência administrativa – Brasil – 1996, 2002, 2008, 2010

Ano	Total		Estadual		Municipal		Particular	
	n°		n°	%	n°	%	n°	%
1996	46.916.772		23.365.283	50%	17.547.586	37%	5.903.903	13%
2002	50.091.304		21.853.388	44%	21.965.326	44%	6.063.834	12%
2008	53.232.868		21.433.442	40%	24.500.582	46%	7.101.043	13%
2010	51.549.889		20.031.988	39%	23.722.411	46%	7.560.382	15%
2010/ 1996	10%		-14%		35%		28%	

Nota: o total inclui matrículas na rede federal.

Fonte: Inep/MEC

Essa evolução, na direção de maior quantidade de matrículas nas escolas municipais se deve a processos de municipalização da educação infantil e do ensino fundamental. Os municípios atendiam, em 2010, 72% da matrícula na educação infantil e 55% no ensino fundamental. No atendimento do ensino médio, contudo, as redes estaduais de ensino predominam, com 86% das matrículas.

Cabe destacar que, a par da repartição da oferta de educação básica no âmbito nacional, a distribuição de matrículas entre redes estaduais e municipais varia em cada estado da federação, assim como em cada território municipal. É generalizada a municipalização e a oferta municipalizada da educação infantil, bem como a oferta estadualizada do ensino médio. Já no ensino fundamental, o movimento de municipalização anda em ritmos diferenciados, com situações de oferta marcadamente municipalizada e outras em que ainda predominam as matrículas em redes estaduais.

Em termos de *financiamento*, as três esferas de governo possuem responsabilidades. A Constituição estabelece que cada esfera de governo deve aplicar uma parte de suas receitas resultantes de impostos em educação – 18% é a parcela do governo federal e 25% a dos estados e municípios. Essa é a principal fonte de financiamento da educação brasileira; em segundo lugar está o salário-educação, uma contribuição social recolhida pelas empresas e cuja destinação é o financiamento da educação básica pública. A contribuição é repartida entre o governo federal (que fica com uma proporção em torno de 40%) e governos estaduais e municipais (de acordo com o que é arrecado em cada estado e com as proporções de matrículas na educação básica). O montante apropriado pelo governo federal é utilizado para financiar políticas de assistência técnica e financeira aos governos subnacionais ou diretamente a escolas públicas e privadas beneficentes.

Na legislação brasileira atual, a colaboração entre os sistemas estaduais e municipais prioriza a garantia da universalização do ensino obrigatório (antes ensino fundamental, agora a educação básica da população na faixa etária dos quatro aos 17 anos de idade). A cooperação

federativa no financiamento da educação tem se efetivado por meio de uma série de políticas. Podemos apontar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, vigente de 1998 a 2006) e o atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), vigente desde 2007, como os principais mecanismos de colaboração intergovernamental no que diz respeito ao financiamento da educação.

Em 2005, a distribuição da carga tributária disponível no país foi a seguinte: 57,89% para a União, 25,75% para os estados e 16,35% para os municípios (Receita Federal, 2005). Essa distribuição do bolo tributário é inversa à repartição de matrículas na educação básica entre as redes públicas, o que evidencia a centralidade da questão da divisão de recursos para o financiamento da educação no contexto do federalismo fiscal.

Segundo Castro e Duarte (2008), de um gasto total público em educação estimado em 87 bilhões de reais em 2005, a repartição por nível de governo foi a seguinte: 16,6 bilhões foi o gasto da União (19%); 36,6 bilhões, o gasto dos estados (42%); 33,8 bilhões, o gasto dos municípios (39%). Essa partilha demonstra o esforço maior realizado pelos estados e pelos municípios, considerando sua atuação direta na oferta de educação básica e a apropriação relativamente menor da carga tributária.

Cabe observar que uma análise mais aprofundada do gasto precisaria contemplar o conjunto do gasto público social do país, no qual a proporção realizada pelo governo da União é a mais expressiva. Precisaria também agregar dados sobre a política macroeconômica do país, principalmente indicadores de *superávit* primário e pagamentos da dívida pública. Esses elementos, contudo, não cabem nos limites desse texto, mas fica aqui o registro de sua importância nas análises de situações e de viabilidade de mudanças no financiamento e gasto público na educação.

No *planejamento*, a Constituição de 1988 determinou a elaboração, através de lei, de planos plurianuais nacionais de educação, os quais deveriam observar a articulação entre os níveis de ensino e a integração das ações do Poder Público. Com a Emenda n. 59/09 à Constituição, ficou preceituado que os planos nacionais devem ter duração decenal; devem visar a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, posicionando-se as ações integradas dos poderes públicos dos três níveis governamentais como estratégia para a manutenção e o desenvolvimento do ensino dos diferentes níveis e etapas do sistema educacional.

A lei do Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei N. 10.172/01) estabeleceu objetivos e metas cuja consecução trazia, explicitamente, a contribuição e articulação dos três níveis

governamentais. Tramita hoje no Congresso Nacional projeto de lei do futuro Plano Nacional de Educação; mais uma vez, as responsabilidades governamentais para a consecução de metas estão no centro da agenda de decisão.

Cabe acrescentar que estados e municípios também são responsáveis pela elaboração de planos de educação no âmbito de seus territórios e áreas de jurisdição.

A responsabilidade das três esferas de governo também está presente na tarefa de *normatização* da educação. Nesse campo da normatização, participam os poderes executivo, legislativo e judiciário. Ao Congresso Nacional cabe elaborar a lei de diretrizes e bases da educação nacional e outras leis de interesse nacional versando sobre a educação. As assembleias legislativas dos estados e as câmaras de vereadores podem complementar a legislação nacional ou estadual. Os poderes executivos de cada esfera de governo também normatizam a educação, através de decretos, resoluções, portarias, etc, complementando a legislação federal. O Poder Judiciário interfere na normatização, seja pela jurisprudência, seja pelos julgamentos de inconstitucionalidade de leis ou atos normativos.

A normatização da educação não envolve apenas a legislação. Diz respeito também a normas complementares aos preceitos constitucionais-legais e, portanto, à definição de instâncias com mandato deliberativo em termos de elaboração de normas para os sistemas de ensino.

Na organização da educação nacional está instituído o Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse conselho exerce funções específicas voltadas às instituições do sistema federal de ensino. Contudo, ele é, efetivamente, um conselho *nacional*, pois suas competências e sua área de jurisdição atingem todos os sistemas de ensino, incluindo os sistemas estaduais e municipais. Várias das atribuições da União que constam na LDB são exercidas pelo CNE, entre as mesmas existem incumbências de normatização da educação.

Cabe acrescentar que os estados e municípios têm autonomia para a organização dos seus sistemas de ensino, inclusive no que diz respeito à atribuição de responsabilidade pela normatização da educação complementar à legislação. Quer dizer, as decisões sobre quais são os órgãos normativos dos sistemas de ensino estaduais e municipais cabem a cada governo subnacional, ainda não existe uma norma nacional regulando isso.

Em função da trajetória histórica da organização da educação no país, os órgãos normativos dos sistemas estaduais são os conselhos estaduais de educação. Os conselhos municipais de educação existem em inúmeros municípios; caso o município tenha sistema próprio, o conselho municipal é em geral o órgão normativo do sistema. Cabe ressaltar que a

composição, atribuições e grau de autonomia dos conselhos (estaduais ou municipais) variam consideravelmente nos diferentes estados e localidades do Brasil.

Uma palavra final

A cooperação entre as esferas de governo e a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração na área da educação é assunto recorrente na agenda de decisões legislativas e nas práticas político-administrativa pelo Brasil afora, embora o país conte com uma série de políticas e ações que configuram o que podemos chamar de *formas* de cooperação intergovernamental e de colaboração intersistemas de ensino. O fato de a legislação determinar uma atuação compartilhada em vários âmbitos não garante que se concretize um *regime* de colaboração entre os sistemas ou um *sistema* de cooperação entre os governos. A prática das relações intergovernamentais é que marca ações mais ou menos colaborativas ou coordenadas. E essa prática é marcadamente de cunho político, é mais informal e não obedece à lógica mais formal da legislação. Permanece, assim, para os sujeitos envolvidos nas negociações e acordos de colaboração a construção de políticas articuladas, o qual, sem eliminar conflitos e oposições, pode possibilitar práticas administrativas que viabilizem a democratização da educação em geral e não apenas desta ou daquela rede de ensino.

Referências

- AFONSO, José R. Brasil, um caso à parte. Trabalho apresentado no XVI Regional Seminar of Fiscal Policy, da CEPAL/ILPES. Santiago do Chile, janeiro de 2004. Disp. em http://federativo.bndes.gov.br/%5cbf_bancos%5Cestudos%5Ce0002437.pdf.
- ALMEIDA, Maria Hermínia T. de. Recentralizando a federação? Revista de Sociologia e Política. Curitiba, n. 24, junho de 2005, p. 29-40.
- ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, setembro de 2002, p. 25-48.
- BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil (versão atualizada, com emendas constitucionais). Disp. em <https://legislacao.planalto.gov.br>.
- BRASIL. Leis, Decretos. Lei N.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- _____. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- CASTRO, Jorge Abrahão de; DUARTE, Bruno de Carvalho. Descentralização da educação pública no Brasil: trajetória dos gastos e das matrículas. Texto para Discussão, Brasília, IPEA, n. 1352, 2008.

- CURY, Carlos R. Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. Campinas, Autores Associados, 1996, p. 69-80.
- RECEITA FEDERAL DO BRASIL. Coordenação Geral da Política Tributária. Carga Tributária no Brasil 2005. Estudos Tributários, Brasília: RFB, n. 15, 2005.
- SALLUM Jr. Brasílio. Federação, autoritarismo e democratização. Tempo Social- Revista de Sociologia da USP. São Paulo, 8(2): 27-52, out. 1996.
- SOUZA, Celina. Governos e sociedades locais em contextos de desigualdades e descentralização. Ciência & Saúde Coletiva, v. 7, n. 3, pp. 431 – 442, 2002.

IMPACTO DE COMPETÊNCIAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

Silvia Maria de Aguiar Isaia - CE/UFSM/ UNIFRA

Adriana Moreira da Rocha Maciel- CE/UFSM

Doris Pires Vargas Bolzan- CE/UFSM

Andreia de Mello Buss de Castro-PPGE/UFSM

1. Palavras iniciais

Este trabalho é um excerto do estudo de competências e práticas pedagógicas nos processos formativos dos estudantes em fase de conclusão nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), envolvendo as modalidades presenciais (diurna e noturna) e a distância, sendo esta última ofertada no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O problema central deste estudo envolve o impacto das competências vivenciadas na formação inicial de pedagogos, tendo em vista a articulação possível com as competências decorrentes das Diretrizes curriculares Nacionais – DCN.

O projeto em sua amplitude deriva de uma rede compartilhada pelos grupos de pesquisa da UFSM, GTFORMA⁴¹, KOSMOS⁴² e GPFOPE⁴³, credenciados pelo CNPq desde 2002. As reflexões decorrentes de nossas pesquisas originaram o interesse dos nossos grupos em investigar aspectos inter-relacionados aos processos formativos em desenvolvimento nos cursos de pedagogia: “O impacto da formação nos pedagogos: Estudo exploratório em instituição universitária”; “Docência, tutoria e discência em ambientes virtuais de ensino–aprendizagem (AVEA), com foco nos processos formativos nos cursos de licenciatura da UAB/UFSM”; “Aprendizagem Docente e Processos Formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior”.

O presente estudo foi desenvolvido em três momentos interligados, junto aos estudantes em fase de conclusão (inserção, monitoria e estágio). Para tanto se levou em conta a análise das

⁴¹ GTFORMA - grupo de pesquisa Trajetórias de Formação, liderado pela Profª Dr. Silvia Maria de Aguiar Isaia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

⁴² KOSMOS - grupo de pesquisa sobre ambientes virtuais de ensino-aprendizagem e redes de formação, liderado pela Profª Dr. Adriana Moreira da Rocha Maciel, do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

⁴³ GPFOPE - grupo de pesquisa formação de professores e práticas educativas: ensino básico e superior - CNPq, liderado pela Profª. Doris Pires Vargas Bolzan), do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

políticas públicas, em especial das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP nº 01/2006, aprovada em 15 de Maio de 2006.

Os três cursos de pedagogia ofertados pela UFSM, têm os seus projetos político-pedagógicos adequados à Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006. Da mesma forma, o curso de pedagogia na modalidade EAD cumpre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em sua reformulação de 1996, passando a ter o reconhecimento do caráter de modalidade educacional em coerência com a legislação e com referência às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o que pode ser considerado um avanço significativo.

O contexto vivido em cada curso e os processos formativos que ali têm ou não lugar irão legitimar quaisquer propostas de mudança, advinda ou não das políticas educacionais.

2. Sobre a identidade do Curso de Pedagogia no Brasil

As pesquisas no último decênio têm mantido um permanente debate sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia. A discussão que envolve a natureza e perfil do curso de Pedagogia, na perspectiva de qualidade da formação do pedagogo. Embora um tema atual, segundo Silva (1999) tem evidenciado um conjunto de fatores tensionais que delimitam pelo menos três fases dessas discussões: *identidade questionada* em que foram questionadas nas sucessivas regulamentações legais, as funções então atribuídas ao curso de Pedagogia (1939 a 1972); *identidade projetada*, em que foi especulada a extinção do curso (1973 a 1978); *identidade em discussão*, fase realimentada pelos debates gerados a partir da LDB 9.394/96 e atos governamentais dela decorrentes, dentre estes, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (1980 em diante).

Desde 2006, novos currículos de Pedagogia estão sendo implementados, adequando-se às novas diretrizes curriculares nacionais as quais “firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social” (PARECER CNE/CP Nº5/2005). Foi também definida a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como área de atuação prioritária do egresso do curso de Pedagogia. Além disso, este profissional poderá atuar também na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Em 15 de maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece a Resolução nº. 01 que legisla sobre a atuação do pedagogo inclusive na modalidade de EJA e nas instituições escolares e não escolares.

Em suma, a tensão de uma *identidade em discussão* (SILVA, 1999), que se estende até o momento atual, está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que se posiciona favoravelmente à formação dos referidos professores em cursos de nível superior, mais precisamente, em cursos de graduação de Pedagogia. Esse tipo de formação é considerada como condição imprescindível para a garantia de uma educação básica de qualidade, conforme o Parecer CNE/CP N° 05 (2005).

A tensão de uma *identidade em discussão* (idem) tem sido alimentada na produção de um novo currículo para o curso de Pedagogia. Em função do perfil profissional orientador deste curso, discutem-se quais conhecimentos são considerados mais ou menos válidos para serem ensinados. De uma maneira geral, essa tensão se manifesta no questionamento sobre quais disciplinas e conhecimentos devem estar presentes na grade curricular do curso de Pedagogia, a fim de preparar os estudantes para a docência. A disputa, nas universidades, entre àqueles que defendem disciplinas teóricas e aqueles que demarcam uma formação prática emergem de forma recorrente, principalmente, quando se discute a qualidade desse curso, mobilizam-se diferentes discursos científicos e pragmáticos.

No entanto, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 93914/96, que já reavivara essa tensão destaca-se no Artigo 65: “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. A Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, estabeleceu que todas as disciplinas pedagógicas teriam sua dimensão prática, que deveria permear todo o período de formação, desde o seu início e transcender o estágio supervisionado, promovendo as diferentes práticas interdisciplinares com ênfase nos procedimentos de observação, reflexão e intervenção, visando à atuação em situações contextualizadas.

A ênfase na prática também está contemplada na Resolução CNE/CP N° 1/ 2006, em diversos artigos ao longo do texto.

Um processo de [re]construção de um curso é sem dúvida um campo fértil às controvérsias e a sua avaliação permanente imprescindível para que se tornem cada vez mais claras as competências desejadas, os indicadores de qualidade e as aprendizagens efetivamente construídas no curso e na instituição em foco.

2.1 Os cursos de pedagogia na UFSM

A partir da homologação das diretrizes para o curso de Pedagogia pela Resolução CNE/CP N°1/2006, o processo de construção e transformação dos cursos de Pedagogia vem

envolvendo a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na busca de adequar-se às políticas públicas e a legislação vigente. Os cursos de Pedagogia, diurno e noturno, tem praticamente a mesma proposta curricular. Realizou-se uma aglutinação entre as duas habilitações propostas pelo Curso de Pedagogia- Anos Iniciais e Educação Infantil, construindo-se uma matriz curricular que atenda as orientações do artigo 4º da Resolução CNE/CP de 15 de maio de 2006, que define que o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia poderá atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA e, nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Desta forma, um dos maiores desafios postos na formação inicial dos futuros professores refere-se às reorientações dos currículos formadores e suas possibilidades concretas de dinamização, sobretudo na universidade pública.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia diurno prevê uma inserção efetiva do estudante no cotidiano escolar, bem como a integração entre o Curso e as escolas das redes públicas e privadas. Esse projeto implica parcerias mais efetivas entre a universidade e as escolas, entrelaçadas com posturas investigativas que serão conduzidas por uma matriz curricular que organiza internamente as disciplinas em todos os semestres a partir dos eixos articuladores das *Práticas Educativas* - PED: Educação, Tempos e Espaços; Conhecimento e Educação, Contextos e Organização Escolar; Saberes e Fazeres na Educação Infantil; Saberes e Fazeres no Ensino Fundamental; Saberes e Fazeres da Educação nas suas Diferentes Modalidades; Saberes e Fazeres na Educação Básica e; Docência Reflexiva na Educação Básica.

No segundo semestre de 2005, foi implantado o Curso de Licenciatura Pedagogia noturno. Sua matriz curricular apresenta adequações necessárias ao turno da noite, visto que esse, por força da Lei (RSL 002/99 – UFSM) não poderá exceder a oferta de 4h/a por noite. Assim, a duração do curso é ampliada para dez semestres, em comparação com a duração dos oito semestres do curso diurno.

O PPP da modalidade noturna prevê a inserção efetiva do estudante no cotidiano escolar, bem como a integração entre o curso e as escolas das redes públicas e privadas. Este curso, por ser noturno, prevê que sua inserção nas disciplinas articuladoras - PED (Práticas educativas), desenvolvidas entre o 1º e o 6º semestres, assim como os estágios supervisionados em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (realizados nos 9º e 10º semestres respectivamente), ocorram no turno diurno, já que o trabalho com crianças nos anos iniciais e na educação infantil acontecem nas escolas em períodos matutinos e vespertinos. Os estágios poderão ser desenvolvidos em qualquer turno, na dependência de espaços de estágio e

professores que possam orientar as referidas atividades, mas sendo obrigatória esta relação com a escola.

O curso de graduação em Pedagogia a Distância foi implementado na UFSM no ano de 2007 em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED), através do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) - criado legalmente através do Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006.

O curso de Pedagogia EAD e, conseqüentemente, a sua matriz curricular tem como bases o documento emitido pelo MEC/SEAD e a Resolução CNE/CP 1/2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura publicados no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006.

A educação a distância deve ser compreendida como atividade pedagógica que é caracterizada por um processo de ensino-aprendizagem realizado com mediação docente e a utilização de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação e comunicação, os quais podem ser utilizados de forma isolada ou combinadamente, sem frequência obrigatória de alunos e professores, nos termos do Art. 47, parágrafo 3º, da LDBN (SEED, p. 27).

Apresenta uma proposta condizente com o espaço aberto pelas tecnologias da informação e comunicação aplicadas à educação, ampliando os conceitos de tempo e espaço com os quais nos acostumamos. A interação virtual não tem a intenção de superar o contato pessoal, instrumentalizando o professor para que ele possa construir o ensino de qualidade, público e gratuito, inserindo-se nas comunidades mais distantes, promovendo a integração e a troca de experiências entre os pólos de abrangência da UFSM.

3. Competências: alguns aportes

O conceito de competências é de natureza polifônica, dessa forma, para Esteves (2009) e Perrenoud (1999, 2000), pode ser utilizado para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, bem como para aferir a aprendizagem dos estudantes. As competências envolvem um complexo de conhecimentos e habilidades que permitem a resolução de situações para as quais não se tem uma possibilidade única de solução. Como coloca Esteves (2009, p.39) “o conceito remete para certo número de traços particularizáveis evidenciados na acção, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor.”

Neste sentido, é necessário que os cursos formadores de professores contribuam para que os estudantes possam desenvolver competências que lhes permitam viver e conviver em uma sociedade cada vez mais complexa, envolvendo, entre outras, ferramentas para pensar como: a

linguagem, as tecnologias, os símbolos e, principalmente, a capacidade para atuar em um grupo diversificado e de maneira autônoma.

Referindo-nos às competências, é necessário pensarmos nas práticas pedagógicas que as desenvolvem, ou não, ao longo dos processos formativos de professores e estudantes. Estas práticas são influenciadas pelo modo como os professores percorreram suas trajetórias, envolvendo a dimensão pessoal e profissional.

Neste sentido, conforme Tardif (2002) elas representam

[...] um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras traduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes, de uma maneira ou outra, para resolver os problemas da prática educativa (p.181).

As competências relativas às relações interpessoais e intersubjetivas são indispensáveis a uma formação qualificada tanto docente como discente. Nesta perspectiva, esta é compreendida como “um trabalho cujo objeto não é construído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2005, p 35).

3.1 A pesquisa e seus resultados

A abordagem metodológica adotada envolveu a dimensão quantitativa e qualitativa (COOK E REICHARDT, 1986), buscando a compatibilidade e a complementaridade entre as duas tendências, para fornecer eixos que possibilitem definir estratégias para a formação do pedagogo no Brasil, voltada para a docência na Educação Infantil (EI) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

Os procedimentos envolveram enquetes educativas, com escalas do tipo *Likert*, elaboradas e acessadas por meio do *Google Docs* e análise documental, com busca de dados nas políticas nacionais de formação e nos projetos pedagógicos de cursos (PPC), considerando as convergências e especificidades dos três cursos.

Nos cursos de pedagogia presencial, diurno e noturno, dos cento e quatorze (114) estudantes matriculados nas disciplinas de estágio supervisionado, inserção e monitoria, responderam à enquete setenta e sete (77) estudantes, correspondendo a 67,5% dos sujeitos participantes (diurno e noturno). Na modalidade EAD, dos cento e cinquenta e cinco (155) estudantes do curso de pedagogia, matriculados nas disciplinas de estágio supervisionado

e inserção e monitoria, oitenta e cinco (85) responderam, correspondendo a 54,8% dos sujeitos participantes do Curso de Pedagogia EAD.

Os achados foram organizados e discutidos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia, agrupados em eixos descritivos de competências, oriundas das variáveis das enquetes.

Quadro síntese das DCN e dos eixos analíticos

DCN	EIXOS ANALÍTICOS DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES
Atuação ética e profissional.	I. Educação, cuidado e ética
Educação e cuidado para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.	
Reconhecimento e respeito pela diversidade social, cultural e física, detectando e combatendo todas as formas de discriminação.	II. Reconhecimento e respeito pela diversidade, combatendo todo tipo de discriminação.
Vivência crítica das práticas educativas existentes nos espaços escolares e não-escolares.	III. Postura investigativa diante do contexto educativo e da prática profissional, nos espaços escolares e não-escolares.
Postura investigativa diante do contexto profissional, social e político que circunda os espaços escolares e não-escolares.	
Relações de cooperação e trabalho em equipe nos diversos segmentos da sociedade, família e comunidade.	IV. Trabalho colaborativo e crítico-reflexivo.
Sistematização e socialização da reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional.	
Participação na gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, desenvolvimento e avaliação dos seus projetos orientadores.	V. Gestão e partilha de saberes.
Participação coletiva e cooperativa na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula.	
Compartilhamento de saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento.	

O estudo das competências e seu impacto na formação inicial de pedagogos encontram-se ainda numa fase preliminar em que foi possível mapear os eixos analíticos decorrentes das enquetes e sua articulação com as competências das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, em suas modalidades presenciais e a distância.

Os achados evidenciam a possibilidade de categorização dos resultados das enquetes. Estes, contudo, em termos percentuais não apontaram em seu conjunto diferenças significativas entre as opiniões dos estudantes de pedagogia da UFSM. Porém, alguns eixos descritivos merecerão aprofundamento futuro, buscando-se mais informações sobre quais práticas na opinião dos estudantes deveriam receber maior atenção na planificação do ensino.

Entendemos que as questões de fundo teórico e epistemológico: formação docente e discente; competências e práticas pedagógicas; processos de ensinar e aprender, considerando os

contextos presenciais e virtuais de formação do pedagogo docente foram abordadas a partir do impacto nos processos formativos iniciais desses pedagogos. Enfim, acreditamos que este estudo poderá contribuir com subsídios para [re]pensarmos os cursos de pedagogia em nível local, regional e nacional, e para a discussão internacional acerca das reformas e reestruturações no campo da formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. ANPEd. CEDES. A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia. Documento enviado ao CNE visando a elaboração das DCNs para os Cursos de Pedagogia. Disponível em: www.anped.org.br/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc. Acessado em: 21/03/2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, aprovada em 18 de fevereiro de 2002.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/ CP Nº. 5/2005. Aprovado em 13/12/2005.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1/2006, aprovada em 15 de Maio de 2006.
- _____. (Org.). LDB Dez Anos Depois: Reinterpretação Sob Diversos Olhares. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Brasília: Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Publicações, 2001.
- COOK, T.; REICHARDT, CH. Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. In: COOK, T.; REICHARDT, CH. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata, 1986, p.25- 58.
- ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. In: Sísifo, Revista de ciências da educação, n.º 8, pp. 37-48, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PICHON-RIVIÈRE, E. O processo grupal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- SILVA, C. S. B. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo).
- TARDIF, M. Saberes Docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FORMACIÓN DE ORIENTADORES PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL EN LA CIUDAD DE SAN LORENZO

**Gerardo M. Kahan, Miriam Maida Battaglio,
Norma Placci, Claudia Moyano, Ileana Sorgentoni**
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Esta propuesta de intervención está destinada a todas aquellas personas vinculadas con la conducción de grupos.

Nuestra intencionalidad es aportar elementos epistemológicos, prácticos e instrumentales para el desarrollo personal y profesional de sujetos responsables de la conducción de grupos heterogéneos. Creemos que es necesario que los participantes puedan encontrar medios nuevos para su formación en grupos y sobre grupos.

La realización de este proyecto posibilita la formación de recursos humanos y el intercambio metodológico y de técnicas entre los participantes favoreciendo el nivel académico de los sujetos.

Planteamos generar espacios para el fortalecimiento y desempeño de roles específicos atendiendo a las necesidades y transformaciones que se producen en las instituciones y organizaciones laborales, sociales, culturales y deportivas.

A través de distintos dispositivos intentamos provocar cambios en quienes actúan como responsables de grupos para que dispongan de estrategias que les permitan actuar con mayor seguridad y confianza frente a la inmediatez y hechos no previstos que podrían producir abandono, desgranamiento y otros efectos inesperados.

Uno de los criterios básicos de trabajo es la actividad situada para identificar problemáticas y abordarlas desplegando acciones que permitan brindar recursos a los orientadores de grupos que actúan en las instituciones y/u organizaciones de la ciudad. Por lo tanto, optamos por realizar entrevistas a las autoridades del municipio y a las personas que vienen desempeñándose en conducción de grupos. También se prevé efectuar encuestas entre los participantes. A partir de las demandas relevadas implementar talleres y seminarios.

Objetivos generales:

- Formar orientadores en el campo pedagógico educativo para mejorar las prácticas en espacios de educación formal y no formal.

- Cooperar con las organizaciones sociales, culturales, educativas, deportivas de la ciudad de San Lorenzo en la formación de orientadores de grupos.

Objetivos específicos:

- Profundizar el análisis de las acciones que se vienen realizando.
- Fortalecer el rol de los responsables que actúan frente a grupos.
- Aportar fundamentos teórico metodológicos para el fortalecimiento de las prácticas de conducción de grupos.

Marco Teórico

Partimos de pensar que el proceso de **educar** y de **orientar** no son sinónimos pero tampoco se contraponen. Todas las instituciones realizan, con distinto grado y amplitud, ambas funciones. Por lo tanto, para cumplir con la función de orientar, de educar más allá de lo académico, toda institución debe estar comprometida con la ‘tarea’, aunque dentro de ella sean unos pocos los encargados de llevar adelante organizadamente esta función

En este contexto y siguiendo la línea de pensamiento de Kahan (2004), la asesoría y la **orientación pedagógica** son recursos disponibles a los que las instituciones y organizaciones pueden acudir para iniciar procesos de cambio y de transformación en el campo de la educación. La presencia de **orientadores** puede jugar un rol significativo en el diseño e implementación de proyectos tendientes a la mejora de la formación y atención global de los participantes.

La **formación de los orientadores** plantea diversas facetas: el desarrollo personal y profesional como medio para clarificar su propio conocimiento, creencias y valores; el desarrollo de destrezas para interactuar con grupos; la atención a las demandas de los propios participantes; la generación de espacios para la participación y la reflexión; la creación de un clima de apoyo que dé sentido a los participantes. Fessler (1994) considera que el apoyo es una de las principales contribuciones al desarrollo profesional.

Estos rasgos posibilitan que los orientadores creen su estilo teniendo en cuenta los grupos y sus características, así como los problemas con los que se encuentran

Según Lippit y Lippit, los **orientadores** interactúan para buscar, dar y recibir ayuda a una persona, a un grupo, a una organización o a un sistema para movilizar recursos internos y externos con el objeto de resolver problemas y promover el cambio.

Estas acciones pueden darse tanto en el campo de la **educación formal** (escuelas) como **no formal** (clubes, organizaciones barriles, otros). Entendemos que ambas son intencionales, cuentan con objetivos explícitos de aprendizaje o formación y se presentan siempre como

procesos educativamente diferenciados y específicos. Para Jaume Trilla Bernet, **la educación formal y la no formal** se distinguirían, no exactamente por su carácter escolar o no escolar sino por su inclusión o no inclusión en el sistema educativo reglado. Utilizando este criterio, la distinción entre **lo formal** y **lo no formal** es bastante clara: es una distinción, por decirlo así, administrativa, legal. Lo no formal es lo que queda al margen del organigrama del sistema educativo graduado y jerarquizado, en la que se incluyen las organizaciones e instituciones que se apartan de las formas canónicas o convencionales. Las funciones educativas que abarca la educación no formal van desde numerosos aspectos de la **educación permanente** a tareas de complementación, desde actividades propias de la pedagogía del ocio, a otras relacionadas con la formación profesional.

Cuando Gilda Lamarque de Romero Brest se refiere a la educación no formal, tomando como indicador la función, sostiene que la **educación no formal** que ofrecen las instituciones extraescolares y que conforman el “segundo circuito” dispensan una educación “operativa al día” cuya función es: el acrecentamiento de los conocimientos y técnicas, el desarrollo y fortalecimiento de las posibilidades del pensamiento y juicio, del lenguaje y de las técnicas de comunicación, la ampliación de las competencias, y el perfeccionamiento de las capacidades técnicas de aprendizaje autónomo.

En el presente proyecto, los medios de la **educación no formal** serían particularmente idóneos para satisfacer necesidades inmediatas y próximas, orientados a producir efectos a corto plazo en la formación de **orientadores pedagógicos**.

La educación no formal no está exclusivamente dirigida a determinados sectores de la población en función de edad, sexo, clase social, hábitat urbano o rural, dado que esta supone la intención de extender la acción pedagógica sobre todo hacia sectores que se hallan menos atendidos por el sistema escolar convencional.

El enrolamiento para participar del proyecto o programa de acciones es voluntario, la participación se origina en intereses y necesidades personales y conscientemente asumidas.

Pensamos respecto a los contenidos a trabajar que estos han de tomar en consideración las necesidades autóctonas e inmediatas, para evitar el grado de descontextualización propio de la educación formal. Por lo tanto, hemos de acoger contenidos presentes en la cultura que el academicismo del sistema formal generalmente olvida o rechaza.

Adherimos a la necesidad de una **formación pedagógica** para los orientadores ya que trabajan con grupos de sujetos heterogéneos y variados en contextos diversos y cambiantes. También sostenemos que en el desarrollo del proyecto no hay lugares fijos para el aprendizaje, estos no son necesariamente edificios o espacios creados única y expresamente para la función

pedagógica , por lo tanto pueden utilizarse instalaciones ya existentes: museos, bibliotecas, centros recreativos, deportivos, culturales o escuelas fuera del horario reglado.

La idea de la educación como un proceso que dura toda la vida o **educación permanente** es un concepto potente que nos ayuda a pensar que la misma no se lleva a cabo únicamente en las aulas, sino por igual en clubes, plantas industriales, bibliotecas, medios de comunicación, iglesias, centros comunitarios y barriales de la ciudad. De este modo reconocemos todas las posibilidades educativas que ofrece la vida en sociedad.

Antecedentes

Entre los antecedentes específicos del proyecto podemos citar el trabajo realizado por el equipo, denominado: “Formación de orientadores educativos” dirigido a los alumnos de la facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la UNR. (Curso acreditable en post grado aprobado por el Concejo Directivo Resolución 1300/06. Durante agosto, septiembre y octubre del 2008, con 70 hs. de duración)

Además, tomamos en consideración trabajos sobre nuestra temática que se vienen realizando en diversos países de habla hispana. Entre ellos podemos citar las producciones presentadas en el I Congreso Latinoamericano de formadores de orientadores, realizado en el año 2006 en Venezuela y las investigaciones sobre “La problemática y tendencias actuales en la formación de orientadores” que viene desarrollando en España la Dra. María L Rodríguez Moreno (2009). Destacamos también, el trabajo de Consuelo Vélaz de Medrano Ureta (2008) acerca de la necesidad de la “Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias”. Esta autora argumenta con claridad la necesidad de vincular la formación con el contexto de trabajo del orientador.

Al ‘rastrear’ acerca de los alcances de una práctica muy antigua, conocida con el nombre de orientación nos encontramos con trabajos valiosos que mencionamos y tomamos como referentes. Entre ellos, el análisis de la función de orientar de la Lic. Elena Pérez, Jefa del departamento de Orientación de la UBA; “La orientación escolar: fundamentos teórico-epistemológicos” de Diana Martín, Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación del Comahue.

Consideramos que en la actualidad la formación de orientadores pedagógicos se entiende vinculada a su desenvolvimiento profesional, interpretándose como una síntesis que engloba diferentes componentes como son la cultura, el contexto, el conocimiento, los aspectos éticos, como elementos esenciales de la profesionalización en el ámbito de la orientación. En este sentido nos apoyamos en los estudios de Burgess y Dedmonds, (1994).

Por lo expresado es imprescindible conexionar la formación permanente del profesional orientador con su desarrollo personal y laboral, ya que como señalan Small y Manthei (1988) la preparación es un aprendizaje continuado que debe aproximarse lo máximo posible a la realización de actividades profesionales y a la práctica laboral. Esta tendencia es la que no interesa abordar en nuestro trabajo. Esta nueva concepción de la formación del orientador pedagógico como desarrollo profesional enlaza con la naturaleza colaborativa por lo que el orientado puede ser considerado agente socio-educativo, planificador y gestor de los procesos pedagógicos y puede intervenir en los sistemas complejos que configuran la estructura educativa formal y las estructuras más laxas de la educación no formal. Las obras y trabajos de los autores mencionados son los principales antecedentes de nuestro proyecto.

Metodología

No hay una metodología específica para la formación de orientadores, todos los elementos intervinientes en el proceso educativo, determinan en cada caso los métodos y técnicas a utilizar. Si ubicamos la formación del orientador pedagógico dentro de los espacios de educación no formal esta carece de la rigidez y de la inercia institucional propia de la escuela, por lo tanto los recursos de la tecnología actual encuentran una posibilidad de aplicación más directa.

El trabajo que realizaremos en ningún momento tiene por objeto competir o reemplazar a la educación formal, sino de formar orientadores en el campo pedagógico educativo para mejorar las prácticas en espacios de educación formal y no formal.

Por tanto es necesario entender que la actividad a desarrollar no es la de un docente en la educación formal; en consecuencia la formación de los mismos, requiere de una metodología diferente que posibilite el desarrollo de actitudes reflexivas, participativas y solidarias, haciendo de este aprendizaje un proceso activo.

En relación con lo planteado, es que entendemos que la metodología necesaria para el abordaje de la formación de orientadores puede comprender principalmente: el taller, el seminario y los foros de discusión.

El taller es una metodología participativa, cuyas producciones integran lo intelectual y lo afectivo; lo individual y lo social; establece nuevas relaciones y roles; integrando la teoría y la práctica; la reflexión con la acción y la vivencia con la experiencia.

En cuanto a la dinámica del taller tenemos en cuenta los distintos momentos con sus particularidades:

- en relación al ingreso: los integrantes encontrarán ciertos límites ordenadores para el accionar, la permanencia y el compromiso dependerán del ambiente creado y la coordinación.
- en relación a la problemática: se organizará alrededor de un eje principal en cada uno de los encuentros.
- en relación al tipo de coordinación: el grupo organizador tomará las tareas de coordinador y nombrará auxiliares en forma rotativa.
- Con relación a la técnica: será con actividades orientadas, seleccionadas, organizadas y planificadas con los participantes, esto posibilitará una evaluación conjunta del taller.

El taller ofrece de este modo, la oportunidad de construir vínculos, de comprometerse en distintas acciones, de elaborar proyectos comunes, de interactuar con otros, de escuchar distintos comentarios a los propios, posibilitando la modificación de marcos de referencia o construcción de nuevos conocimientos.

Empleamos, también el seminario porque ofrece la posibilidad de profundizar en torno a un tema de interés común; es un recurso metodológico intencionado que persigue un objetivo preciso y del cual es factible obtener siempre un documento escrito que recoge la memoria analítica del encuentro. Lo centramos en la discusión y el análisis, es una modalidad formativa que privilegia el debate con base en la reflexión colectiva, generando abstracciones a través del método analítico-sintético.

En cada seminario analizaremos y discutiremos una propuesta de planeación y fomentaremos la expresión de las expectativas de los participantes.

Sugeriremos bibliografía temática básica o bien entregaremos una antología de fuentes mínimas y una bibliografía complementaria acorde a los temas de cada encuentro. Luego de la lectura propondremos al grupo la discusión temática. Haremos reflexiones, comentarios, preguntas, aportes sobre la temática en forma voluntaria.

En cuanto a los foros en este proyectos son pensados como un centros de discusión acerca de un tema en particular, que concentra las opiniones de los participantes desde de distintas miradas y posturas. Intentaremos sostener discusiones acerca de temas controversiales relacionados con los distintos campos a los que pertenecen los futuros orientadores pedagógicos. Entre los probables ejes citamos:

- Comentar, analizar y criticar textos.
- Compartir comentarios acerca de las prácticas. .
- Discutir, resolver y comparar soluciones para un caso real o ficticio.
- Compartir opiniones referentes a modelos elaborados por compañeros.

- Comparar resultados de un análisis realizado en forma individual o en equipos.

La propuesta metodológica explicitada nos permite comprender que la formación no se agota en que los participantes adquieran información sino en la capacidad para analizarla, reflexionar sobre ella, cuestionarse activamente y resolver problemas de la práctica.

Actividades a desarrollar

- Entrevista con las autoridades municipales y del ámbito privado.
- Relevamiento de posibles participantes.
- Indagación de las demandas explícitas e implícitas.
- Promoción y difusión del proyecto.
- Acuerdos con las organizaciones a las que pertenecen los futuros orientadores.
- Ajustes al plan de acción respetando actividades mensuales.
- Resignificación y ajustes al marco teórico.
- Construcción de diversos instrumentos para recolección de información.(encuestas/entrevistas/observaciones)
- Aplicación de los instrumentos.
- Descripción, análisis e interpretación de la información recogida.
- Planificación de los encuentros con los futuros orientadores: coordinación de talleres, seminarios y foros de discusiones

Temáticas probables de abordar:

- El grupo
- Los sujetos participantes
- Las relaciones
- Los fundamentos del trabajo
- Los contextos.
- La elaboración de proyectos situados.
 - Elaboración de informes parciales y final.
 - Evaluación del proyecto.
 - Difusión de las acciones concretadas.

Impacto

El proyecto es de interés para la formación de recursos humanos, ya que una de las preocupaciones y necesidad es preparar orientadores comprometidos con la tarea compleja de acompañar, asesorar, organizar y orientar grupos en contextos cambiantes y diversos.

Como impacto esperamos instalar la figura del orientador pedagógico en instituciones, básicamente no formales, aunque pueda darse también, en espacios formales.

Sostenemos que la preparación teórico práctica que logren los participantes los habilitará para leer e interpretar la realidad social y cultural y actuar en consonancia. Esto redundará en un beneficio para la comunidad ya que las actividades que organicen a futuro estarán en relación con la demanda de los ciudadanos y dispondrán de recursos para el trabajo específico.

Creemos que la intervención situada dejará marcas para realizar, en adelante, de modo sistemático la preparación y formación de orientadores. Hasta el momento la formación pedagógica de quienes actúan frente a grupos, especialmente en educación no formal, no es atendida, por lo tanto las prácticas que estos sujetos despliegan no siempre son las adecuadas o reproducen formas y modos convencionales que no satisfacen los intereses de quienes participan. Esto ocasiona desmembramiento, abandono y en consecuencia pérdidas económicas.

La finalidad de la formación del orientador pedagógico es brindar conocimientos, habilidades y actitudes para el desempeño de su función. Esto les permitirá trabajar en el campo social, cultural, deportivo, de la educación formal y no formal, con estrategias para el aprendizaje significativo, la motivación, la organización del trabajo colaborativo, entre otros aspectos.

Sintetizando, la mayor trascendencia e impacto es plantear la visión de orientador pedagógico como profesión. El actual milenio globalizado presenta circunstancias en las cuales la libertad y las restricciones de los individuos y las sociedades se han constituido en un reto significado para el ejercicio de la profesión de orientación.

Esperamos como resultados que los aprendizajes que logren los participantes en los encuentros contribuya a:

- la formación del pensamiento crítico
- la toma de decisiones innovadoras
- la construcción de canales de comunicación
- la apropiación de recursos para la tarea específica.
- la utilización de estrategias aprendidas en situaciones teóricas y prácticas.
- la planificación de proyectos situados que permitan dar respuesta a la comunidad inmediata.
- la formación pedagógica necesaria para actuar frente a grupos.

Referencias

- Álvarez Rojo, V. y otros (1992). El perfeccionamiento de los Orientadores en ejercicio en el contexto de la Reforma: Una cuestión pendiente. *QURRICULUM*, 5, 85-106.
- Álvarez, M. Y Rodríguez, S. (2000). Cambios socioeducativos y orientación en el siglo XXI: nuevas estructuras, roles y funciones. En VV.AA. *Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*. (pp.637-686). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Beck, C.E. (1973). *Orientación Educativa. Sus fundamentos filosóficos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Benedetto, O. (1994). Por un modelo de formación de Orientadores. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, V, 7, 9-22.
- Burgess, D.G. y Dedmond, R.M. (1994). *Quality leadership and the professional school counselor*. Alexandria
- Davini, M. (2008) *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Echeverría, B. (1993). ¿Nuevas cualificaciones del Orientador o nueva forma de interpretar la profesión? V Seminario Iberoamericano de Orientación. Tenerife: AIOESP.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- Ferry,G.(1997) *Pedagogía de la formación. Serie Formación de Formadores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- García, C. y Yañez, J. (1999) (Comp.) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_12/nr_192/a_2694/2694.html
- Jaume Trilla Bernet (1988), *Animación sociocultural, educación y educación no formal*. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona
- Kahan, G. (2004). *El rol de asesor pedagógico en la universidad*, Manuscrito.
- Martín, D (1995) *La orientación escolar: fundamentos teórico- epistemológicos*. Revista *Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pérez, E. (1997) *La función orientadora-Rev. Ensayos y Experiencias N°16*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Repetto, E.(1992). *Perspectivas de la formación de Orientadores. El problema de la capacitación en una dimensión europea*. V Seminario Iberoamericano de Orientación. Tenerife: AIOEP.
- Rodríguez Espinar, S. (1985). *Criterios básicos en el diseño de un programa de formación de Orientadores*. En *La Orientación Escolar ante la reforma de las Enseñanzas Medias y el empleo juvenil*. Madrid: II Congreso Nacional de Orientación Escolar y Profesional.

- Rodríguez Romero, M. De la enseñanza al asesoramiento citado en Rodríguez, Moreno M. (2009) *Problemática y tendencias actuales en la formación de orientadores*. Revista Credos. España Ediciones Universidad de Salamanca ISSN: 0214-3402
- Rodríguez Moreno, M.L. (1985). *Problemática y tendencias actuales en la formación de Orientadores*. En *Actas del I Congreso de Orientación Escolar y Profesional ante la reforma de las Enseñanzas Medias y el empleo juvenil*. Madrid: MEC/INEM
- Sanz, R. y Sobrado, L. (1998) Roles y funciones de los orientadores. *Revista de investigación educativa*, 16 (2), 25-57.
- Small, J.J. y Manthei, R.J. (1988). Group work and counselor training: research and development in one programme. *British Journal of Guidance and Counseling*, 16, 33-49.
- Villar Angulo, L. (1986) *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: I.C.E.

LA EVALUACIÓN DE (Y EN) LAS UNIVERSIDADES EN ARGENTINA: UN INSTRUMENTO DE REGULACIÓN BASADO EN EL CONOCIMIENTO.

Estela M. Miranda

Nora Lamfri

Universidad Nacional de Córdoba

“La medición y la producción permanente de información sobre los procesos de trabajo impregnan el sistema académico: concursos, control de gestión, planificaciones, evaluaciones.” (Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba -ADIUC-, Febrero 2012)

I. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia presenta un ejercicio de reflexión conceptual a partir de avances parciales de investigaciones en curso del Grupo de Investigación y Estudio sobre Políticas Educativas (GiEPED): “Las regulaciones del Sistema Educativo y sus efectos en la gestión de las instituciones educativas y en el trabajo de los docentes en el nivel medio y superior universitario”.

El recorte para esta presentación toma como objeto de análisis la evaluación de y en las universidades. Cuando referimos a la evaluación **de las universidades** aludimos a las modalidades adoptadas en el caso argentino (aunque características similares pueden visualizarse en otros países), la evaluación institucional (Autoevaluación y evaluación externa), el Programa de Incentivo al Docente-Investigador, acreditación de carreras de grados y de postgrados y evaluación de la gestión docente.⁴⁴ Mientras que la evaluación en las universidades, como otra dimensión de análisis, busca indagar sobre los procesos internos a las instituciones que se despliegan en contextos de evaluación. La extensión que permite una ponencia hace que dejemos solamente enunciada esta última dimensión sin posibilidad de avanzar en su desarrollo. Aunque es casi una obviedad señalarlo, diremos que la evaluación institucional y de las funciones sustantivas de las universidades es una actividad que se instala en los noventa, en nuestro país, en el marco de las presiones (“contexto de influencias”, dice Ball) internacionales y bajo el paraguas de la calidad de la educación superior.

⁴⁴El Grupo de Investigación y Estudio sobre Políticas Educativas (GiEPED) integra el aporte de los miembros del equipo que se encuentran en proceso de formación de postgrado (Doctorados) (Proyecto N° 05/F718. Subsidio Secyt-UNC, 2010-2011)

Hemos organizado la escritura atendiendo a tres grandes cuestiones. Primero un recorrido por las principales coordenadas conceptuales sobre los nuevos modos de regulación estatal o regulación posburocrática y el uso de “conocimiento intensivo” en las políticas públicas a partir de los noventa; como segunda cuestión analizamos la evaluación como herramienta de acción pública basada en la producción y circulación de conocimiento y, en un tercer momento, caracterizamos y vinculamos las modalidades que adoptan los instrumentos de acción de la política y los actores, producción y circulación de ese conocimiento producido por la evaluación.

I. ESTADO, REGULACIÓN POSBUROCRÁTICA Y “CONOCIMIENTO INTENSIVO” EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.

La literatura especializada coincide en señalar que la mutación de las políticas públicas en las últimas décadas se orientó a modificar las formas de gobierno y control sobre la educación. La crisis de confianza en la capacidad de los poderes públicos (Estado) y en las estructuras intermedias y profesionales para coordinar y regular el sistema y las instituciones contribuyó a un proceso de fragmentación de la acción pública y a la emergencia de nuevos mecanismos e instrumentos de **regulación posburocrática (gobernanza)** (Barroso, 2009)

La regulación posburocrática o **gobernanza** es un estilo de gobierno negociado y no jerárquico de las políticas públicas que involucra a diferentes actores (estatales y no estatales) en distintos niveles de iniciativa, de responsabilidad y de territorialidad y se concretiza a través de socios privados y públicos, cooperación multinivel, contratos de acción pública, forum de discusión abiertos y participativos, multiagencias de regulación, redes de autogobierno. Fundamentalmente, utiliza como modalidad de intervención la contractualización y la creación de agencias (independientes o cuasi independientes) de trabajo-proyecto y la descentralización de responsabilidades (Maroy 2006; Barroso 2009)

Dos cuestiones a destacar: por una parte, el modo de regulación posburocrática modifica la perspectiva centrada en el rol exclusivo del Estado. De modo que no es posible hoy hablar de políticas públicas sólo a partir de la acción del Estado sino que es necesario comprenderlas y analizarlas en el marco de un proceso activo de producción de reglas en el que se entrecruzan distintos niveles: transnacional, nacional, local y una multiplicidad de arenas y actores sociales con lógicas, intereses y prioridades múltiples.

Por otra parte, “la emergencia de la posburocracia altera el papel desempeñado por el conocimiento en la política, haciendo que la fabricación y la regulación de las políticas sean

intensivas en conocimiento” (Barroso, 2011:19) Decir que la formulación de las políticas se ha vuelto más intensiva en conocimiento no significa que las políticas estén basadas en evidencias, como señala el autor, sino que la participación de un mayor número de actores aumenta el flujo (hacen un uso más intensivo) de conocimiento para poner a prueba las justificaciones en que se basan las políticas, ya sean estos indicadores, evaluaciones, auditorías, las buenas prácticas o las prácticas basadas en evidencias (Barroso, 2011: 20)

Las políticas del Estado posburocrático tienden a sustituir o a complementar la regulación más tradicional basada en las normas o instrumentos legales, por otras basadas en el conocimiento para legitimarse y compensar el “déficit” de autoridad de los poderes públicos (Weiler, 1991) Se trata, como va a decir Barroso, de “una forma de legitimación de un poder político con déficit de autoridad en un contexto en que hay que negociar con diferentes actores en el marco de nuevas formas de gobernanza; y por otro lado, es un instrumento de regulación que sustituye el control burocrático por formas más persuasivas, apoyadas más en resultados que en normas, como es propio de las formas emergentes de regulación posburocrática (Barroso, 2011:23)

También en el nivel transnacional encontramos que “el desarrollo de políticas basadas en el conocimiento resulta de políticas de actores que no disponen de instrumentos legales o financieros para intervenir, y en las que el conocimiento constituye uno de los principales instrumentos de intervención”. Un claro ejemplo es la OCDE que se desempeña como un productora de conocimiento a través de una de sus principales líneas de acción en educación, la prueba internacional comparada de rendimiento de los escolares, *Programme for International Student Assessment*, mundialmente conocida por su sigla en inglés PISA (Carvalho, 2011:23)

A modo de síntesis, es posible señalar que el Estado ya no produce normas porque ha perdido capacidad para “actuar por vía de la imposición y de la obligatoriedad” (Barroso, 2012:155), entonces, es el mismo Estado el que recompone su poder a través de potentes instrumentos para el “control a distancia” de las intervenciones de diferentes actores sociales: La evaluación (Maroy, 2006; Dutercq, 2005; Barroso, 2006) Como señala Barroso, el papel de Estado es el de regulador de múltiples regulaciones o metarregulación. (Barroso, 2009)

II. LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE REGULACIÓN BASADO EN EL CONOCIMIENTO.

En tanto instrumento de acción pública, la evaluación es “un dispositivo, al mismo tiempo técnico y social, que organiza las relaciones sociales específicas entre el poder público y

sus destinatarios en función de las representaciones y significados de las que es portador” (Lascoumes & Le Galès en Barroso, 2006:14).

Al respecto, podemos señalar como una característica de esta intervención que sostiene su fortaleza en una “disimulación del componente normativo apoyándose en elementos cognitivos presentados como desprovistos de valores o ideología”, en otros términos es lo que Barroso denomina “soft governance” (Barroso, 2011:20)

Además, estos instrumentos se caracterizan por coordinar la acción pública con base en el trabajo de varios actores y apoyarse en la producción, diseminación e intercambio de conocimiento entre actores del universo de las políticas y del campo del conocimiento (universidades, expertos, técnicos, investigadores, “analistas simbólicos”, “think tank”, etc.)

Como otra característica que los diferencia de los instrumentos “clásicos” de la política pública, la regulación basada en el conocimiento (KbRT) desarrolla tecnologías de gobierno que se orientan por el conocimiento “para moldear el comportamiento de los actores, en algún dominio de la política” (Freeman et al, 2001, citado por Alfonso y Costa, 2011: 155)

Performativity, dice Lyotard, significa “ser operativo (es decir mensurable) o desaparecer”. ¿Cómo operaría la performatividad? En palabras de Ball (2003), “es una tecnología, una cultura y un modo de regulación que emplea juzgamiento, comparación y dispositivos de incentivos, control y cambio, basados en el premios y castigos (materiales y simbólicos)”

En términos de efectos, la evaluación como un instrumento de regulación está modificando sustantivamente los estilos de gestión y administración de las instituciones, del sistema de educación superior y afectando el trabajo de los profesores-investigadores.

Así, las universidades, tanto públicas como privadas, “se vuelcan de manera obsesiva a establecer sus indicadores, a organizar sus sistemas de información, a llenar la información en las diversas variantes de formato” como requisitos para participar de los diferentes programas y modalidades de evaluación (Díaz Barriga, 2009:230)

La evaluación de la investigación y de los investigadores se caracteriza actualmente por imponer una lógica de productivismo académico, basada en una excesiva valoración de la cantidad de la producción científico-académica que prioriza los resultados por sobre los procesos y la investigación por sobre la docencia y extensión universitaria. El sociólogo canadiense, Michel Freitag ilustra la relevancia que adquiere por estos tiempos una visión pragmática de la investigación entendida como resultados evaluables, al punto de “absorber” las otras funciones sustantivas de la universidad:

“La investigación se ha convertido en una palabra esponja muy absorbente, ese Pampers universal está absorbiendo a la misma ciencia. Todos debemos hacer investigación si no queremos ser considerados como profesores que no tienen nada que enseñar más que los resultados de la investigación de otros o de esa otra mitad de nosotros mismos, puesto que nuestra verdadera definición es la de profesor-investigador y por lo tanto no ser sino profesor significa estar amputado”
(Freitag, 2004:44)

A modo de cierre de este apartado es posible señalar que la regulación posburocrática es una tecnología de gobierno que apunta no sólo a la reforma o cambio estructural de las instituciones y del sistema universitario (“efectos de primer orden”) sino a cambiar las culturas de las disciplinas y del trabajo académico, a “reformular” a los profesores y lo que significa “ser” profesor (“efectos de segundo orden”) (Miranda, 2011; Ball, 2003)

III. EVALUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES Y REGULACIÓN POLÍTICA: DISPOSITIVOS, ACTORES Y CONOCIMIENTO QUE MOVILIZA.

Atento a lo trabajado en el referencial teórico presentado, importa aquí identificar y caracterizar los instrumentos y dispositivos de regulación que se han ido generando e instalando en el sistema universitario argentino en las dos últimas décadas. Se trata además de identificar las relaciones entre diferentes actores involucrados y los tipos de conocimiento (y su circulación) que moviliza la evaluación como instrumento de regulación política.

a) **Dispositivos / Instrumentos de acción política:** En Argentina y a poco de crearse la Secretaría de Políticas Universitarias (1993) una de las primeras decisiones de la política universitaria nacional fue la organización de un Sistema de Información Universitaria (SIU) y de una Red de Interconexión Universitaria (RIU), con el objetivo de posibilitar la producción y el intercambio de información al interconectar las instituciones universitarias y la Secretaría, condición necesaria para poder “pilotear a distancia”

-A su vez, se formalizó la evaluación de los investigadores con un formato de *merit pay* o estímulo académico, un esquema de incentivos monetarios a la producción en investigación científica: el Programa de Incentivos al Docente-Investigador (1993). Con el correr del tiempo, el componente económico (en tanto fuente de ingreso adicional) dejó de tener la relevancia

inicial para acentuar el componente simbólico, presentando efectos relacionados con la segmentación institucional y el status de los profesores⁴⁵.

-La Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) fue un intento inicial de acreditación de posgrados, anterior a la CONEAU, que permitió la participación en el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad de las universidades (FOMECE), primer programa de asignación específica de fondos concursables sobre la base de proyectos orientados por pautas específicas definidas por el organismo financiador.

-En el marco de la Ley de Educación Superior se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). A partir de ese momento la evaluación universitaria comienza a tomar fuerza hasta constituirse en un potente dispositivo de regulación del sistema, las instituciones y las prácticas de los actores universitarios a través de distintos mecanismos: autoevaluación y evaluación externa⁴⁶ tanto en las instituciones universitarias públicas como privadas, la acreditación de carreras de grado y posgrado, el ya mencionado Programa de Incentivos y el establecimiento de programas con asignación de fondos especiales para fines específicos, el primero de los cuales fue FOMECE⁴⁷.

Asociado a los procesos de evaluación se diseñó un conjunto importante de proyectos en el marco del Programa de Calidad de las Universidades (SPU) con diferentes finalidades como el fortalecimiento de las carreras de grado sujetas a procesos de acreditación: Programa de Mejoramiento de la enseñanza de carreras en Ingeniería PROMEI; Proyecto de mejoramiento de la enseñanza en el Área de Agronomía, PROMAGRO; de Arquitectura, PROMARQ; Farmacia y Bioquímica (PROMFYB) y PROMED y PROMOD, orientados a las carreras de Medicina y Odontología.

Puntualizamos también que, aunque los posgrados pasan por procesos de acreditación similares a las carreras de grado no hay una política de mejoramiento a través de financiamiento o apoyo directo. Podríamos decir que esto podría ser resultado de la lógica de mercado ha caracterizado el desarrollo de los posgrados en Argentina.

⁴⁵ El Programa es analizado en profundidad por la Prof. Vanina Ares Bargas (CONICET) en su trabajo "Políticas de regulación de la Educación Superior Universitaria en Argentina, sus efectos en el trabajo y la identidad de los académicos. El caso del Programa de Incentivos al Docente-Investigador en la Universidad Nacional de Córdoba". Vanina Ares Bargas (CONICET)

⁴⁶ Abordada especialmente por el trabajo de la Lic. Cecilia Richelli (CONICET) "Políticas de evaluación universitaria y procesos de cambio institucional. El caso de la Universidad Nacional de Córdoba"

⁴⁷ El Programa FOMECE es estudiado en particular por el Proyecto de Tesis de Doctorado en Ciencias Económicas de la Lic. Celeste Escudero (CONICET): "Impacto Institucional de los Programas de Financiamiento de la Educación Superior Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba. en los '90. Caso FOMECE".

Como puede apreciarse, asistimos a una proliferación de dispositivos de evaluación⁴⁸ que focalizan en resultados y dejan de lado, al menos en parte, el control basado en normas, propio de un modo de regulación burocrático profesional. Estos dispositivos producen y ponen a disposición de los decisores un volumen relevante de **información/conocimiento**, que permite al Ministerio Nacional la coordinación, el control y la influencia “a distancia” de las instituciones y de los actores y negociar la orientación de los recursos.

b) Actores, producción y circulación de conocimiento.

-Indicadores y comparaciones (o saberes técnico-científico) Todos los dispositivos enunciados más arriba suponen la producción de un conjunto de indicadores y criterios por los cuales las universidades y los universitarios son descriptos. Estos se entienden como “prácticas discursivas cuyas distinciones y comparaciones ordenan el mundo, definen los lugares de los individuos y establecen reglas y normas por las cuales la expresión y las prácticas son posibles” (Popkewitz, 2000, citado por Carvalho, 2011) En definitiva puede decirse que construye realidades.

Estos dispositivos se combinan con el establecimiento de CV estandarizados que definen como válidas y legítimas determinadas prácticas en consonancia con determinados criterios. En ese sentido y en ocasión de la implementación de un CV único, SIGEVA⁴⁹ (Sistema Integrado de Gestión y Evaluación), en la UNC, el gremio docente se manifestaba con un “documento para el debate” que expresaba:

“La medición y la producción permanente de información sobre los procesos de trabajo impregnan el sistema académico: concursos, control de gestión, planificaciones, evaluaciones. En este contexto, uno de los gestos más repetidos es el de buscar formas "objetivas" y pre-establecidas de evaluar, en lo posible de fácil cuantificación. Cada una de estas instancias de control requieren de una "grilla" que permita justificar el proceso de toma de decisión: ineludible juicio binario u ordinal, cesión a la mitología del número como último árbitro inapelable, reducción de la heterogeneidad de los saberes, los discursos e incluso a veces del pensar, a lo elemental de un orden total y aditivo prefigurado en otra parte, por otros sujetos.”(ADIUC, febrero 2012)

Actualmente, el SIGEVA se estaría tomando como base de un registro unificado y normalizado a nivel nacional de los datos curriculares del personal científico y tecnológico que se desempeña en las distintas instituciones del país, el CVar.

⁴⁸Dos abordajes de los **efectos de las nuevas regulaciones** son los propuestos por las indagaciones de la Mgter Nora Z. Lamfri. “La evaluación de las universidades y sus efectos en las prácticas de los académicos de la Universidad Nacional de Córdoba” y el Lic. Dante J. Salto “Dinámicas público-privadas en la regulación de los postgrados en Argentina: Sus efectos en el trabajo académico”.

⁴⁹Se trata de una aplicación que permite gestionar la asignación competitiva de becas y subsidios a proyectos de investigación de organismos especializados (Ministerio de Ciencia y Tecnología, CONICET) y que ha comenzado a ser utilizado por las universidades nacionales.

Los formularios y formatos únicos de evaluación para el registro de las actividades académicas (SIGEVA en Argentina o Lattes en Brasil) han generado no pocas críticas y resistencias entre los actores universitarios. García Salord (2010) señala para el caso mexicano que la elaboración y puesta en práctica de formatos únicos oficiales para los CV de los investigadores ('registro oficial' en términos de Bourdieu), "así como su 'llenado', no son operaciones técnicas, neutrales e inocentes, o un molesto pero necesario trámite administrativo, sino que, por el contrario, estas operaciones involucran un conjunto de problemas de orden teórico y político de fondo".

-**"Buenas prácticas"**, que funcionan como fuentes cognitivas y normativas. Se valoran como muy positiva la participación en distintas instancias que permiten conocer y aprender de aquellas experiencias que han sido consideradas exitosas en otros países, sobre las temáticas que ocupan en un determinado momento (financiamiento, evaluación, ingreso, etc.) y que operan de diseminadoras internacionales de las orientaciones de las reformas a través de acciones de cooperación y vinculación. Puede otorgarse este sentido a la participación de la CONEAU en redes de entidades de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior como la Red Internacional de Agencias de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior INQAHE (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education), y otros espacios como el espacio del Mercosur a través del Sistema ARCU-SUR y su precedente el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario (MEXA), la creación de la Red Iberoamericana de Agencias de Acreditación en Educación Superior (RIACES) y otras acciones de intercambio y colaboración con organismos internacionales como UNESCO, OEA, OEI, OECD. (CONEAU, 2011:66)

-**"Saberes basado en la experiencia"** o "conocimiento lego" compartido por los no especialistas es un conocimiento producido en el día a día y que se hacen públicas a partir de la organización y realización de actividades generadoras y difusoras de información. La propia CONEAU ha participado de distintos foros donde sus miembros y equipos técnicos "han venido presentando trabajos y ponencias en diversos ámbitos relacionados con los sistemas de aseguramiento de la calidad, que han permitido ampliar el conocimiento de su accionar en espacios institucionales y territoriales" (CONEAU, 2011:66) o bien, ha llevado adelante acciones de capacitación a partir, principalmente, del Programa Phrónesis en formación de expertos. También funcionan como potentes fuentes cognitivas y normativas.

- **"Juicio de pares"**, procedimiento típicamente disciplinar de control que despliega control profesional sobre problemas, técnicas, enfoques, métodos sobre los que se produce

conocimiento en un determinado campo o área y quienes están legitimados para abordarlos. Como es sabido, el control se mantiene mediante una cuidadosa selección de quienes deben actuar como iguales (Gibbons et al.1997:20) El juicio de pares académicos se combina y se refuerza mutuamente con una regulación a priori típicamente posburocrática como son los criterios y estándares. Mediante la formación de especialistas en evaluación para gestionar las diferentes instancias del proceso, el organismo evaluador se garantiza cierta uniformidad de criterios. El programa Phrónesis, ya mencionado, es un buen ejemplo de ello.

Una estrategia de legitimación empleada por el Estado es la convocatoria a especialistas a conformar consejos o comités para emitir opiniones con agenda pautaada a demanda. Fue el caso en la conformación del Consejo Nacional de Educación Superior “integrado con personas de destacada y reconocida actuación en las áreas académicas, científicas, productivas, tecnológicas y culturales”, designados por el Ministro de Cultura y Educación con carácter ad-honorem para asesorar en “la determinación de las orientaciones adecuadas para el desarrollo de niveles de excelencia en la educación superior” en el año 1993 (PEN, Decreto N°506/93 y su reglamentario 1075/93). El Consejo, que funcionó varios años, se expidió a través de dictámenes sobre temas tales como: Postgrados, Subsedes y otras extensiones territoriales, pasantías de docentes-investigadores en centros de excelencia, formación docente, régimen de dedicación plena, programas de becas doctorales, Programa de Incentivos, etc.

Para continuar

A primera vista podría decirse que se produce un proceso de hibridización de elementos del modo de regulación burocrático tradicional (la evaluación de pares académicos, por ejemplo) con elementos del modo posburocrático (evaluación a distancia) a partir de los criterios y estándares definidos a priori. Parece tratarse de un modo combinado más complejo de producción de normas que de dos modos opuestos.

Esta modalidad de imbricación de regulaciones no reedita la regulación centralizada del Estado sino que estimula negociaciones operadas en distintos ámbitos y niveles, redistribuyendo el poder y responsabilizando por los resultados (accountability).

Tal afirmación muestra la necesidad de analizar las posiciones de los actores, las estrategias que despliegan, las resistencias, etc. En síntesis, parafraseando a S. Ball, es necesario poner en foco cómo se recontextualizan y se reconceptualizan estas regulaciones en el contexto de la práctica.

En todo caso, cabría preguntarse hasta qué punto el modo posburocrático formateó previamente los pares (subjetividad) disminuyendo sus márgenes de autonomía profesional por lo que su actuación tiene cierto grado de “ficción necesaria” (porque legitiman los resultados de la evaluación) cuando en realidad la regulación ya ha operado.

Bibliografía

- Ball, S. J. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. En *Journal of Education Policy* [S.I.], v. 18, n. 2, p. 215.
- Ball, S. J. (1997) *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham, Open University Press.
- Barroso, J. y Afonso, N (2011) *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (2009) *Espacio público de producción de conocimiento y de influencia en la política*. Paper presented at the II Seminário de Educação Brasileira: Os desafios contemporâneos para a Educação e os processos de Regulação Universidade Estadual de Campinas.
- Barroso, J. (Ed.) (2006) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa, Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Carvalho, L.M. (Coord.) (2011) *O espelho do perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação- O caso do PISA*. Gaia, Fundação Manuel Leão.
- CONEAU (2011) *Avances de gestión desde la evaluación institucional. Documentos institucionales*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Díaz Barriga, A. (2009) La evaluación de la educación superior en México. Compulsión y formalismo en las tareas académicas. En Fernández Lamarra, N. *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional*. Caseros, EDUNTREF.
- Dutercq, Y. (Dir.) (2005) *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la universidad*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Gibbons, M. et al. (1997) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, Gedisa.
- Maroy, C. (2006) *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris, Presses Universitaires de France
- Miranda, E. (2011) Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach) En Miranda, E. y Bryan, N. (Edit.) *(Re) Pensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Miranda, E. Ares Bargas, V. (2011). *Evaluación del trabajo académico: nuevas prácticas, nuevas subjetividades en la cultura de la performatividad*. Ponencia presentada en: XI Coloquio Internacional sobre Gestão Universitária na América Latina do Sul y II Congresso Internacional IGLU. Versión CD. Florianópolis, Brasil
- Miranda, E. y Lamfri, N. (2012) Globalización y productivismo académico: sus efectos en el trabajo de los docentes universitarios, em Argentina. En: Leite, C. & Zabalza, M. A.: *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência. VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Livro de Atas*. Porto, CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

- Sguissardi, V. (2010) Produtivismo acadêmico. In: Olivera, D. A.; Duarte, A.; Vieira, L.. (Orgs.). *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG
- Weiler, H. (1991) *La Política Internacional de la Producción del Conocimiento y el futuro de la Educación Superior*. Ponencia presentada a la “Reunión Internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la Educación Superior a Nivel Mundial: El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios posibles”. Venezuela, CRESALC/UNESCO.

MICROPOLÍTICA DE LA ESCUELA Y REALIDAD VIRTUAL

Claudia Moyano

Universidad Nacional de Rosario

Presentación

El presente trabajo tiene la finalidad de indagar, analizar y tratar de comprender la incidencia de la realidad virtual en la micropolítica institucional en escuelas de nivel primario diurnas en la ciudad de San Lorenzo, provincia de Santa Fe, Argentina.

Desde los aportes teóricos y el trabajo de campo se intentará comprender en qué sentido y de qué modo, la realidad virtual accedida a través de las nuevas tecnologías, incide en la construcción de una racionalidad específica y cómo esto se traduce resignificando la micropolítica de la escuela impactando en la práctica de la enseñanza.

Justificación

“El poder puede moverse con la velocidad de la señal electrónica (...) para el movimiento de sus ingredientes esenciales se ha reducido a la instantaneidad. En la práctica, el poder se ha vuelto verdaderamente extraterritorial (...). Este hecho confiere a los poseedores del poder una oportunidad sin precedentes: la de prescindir de los aspectos más irritantes de la técnica panóptica del poder. (...) La etapa actual de la historia de la modernidad (...) es, sobre todo, pospanóptica. (...). En las relaciones de poder pospanópticas, lo que importa es que la gente que maneja el poder del que depende el destino de los socios más volátiles de la relación puede ponerse en cualquier momento fuera de alcance y volverse absolutamente inaccesible”. Bauman, Z (2003, pág. 9).

La institución educativa con su estructura organizacional, témporo-espacial, de roles y funciones debe afrontar diariamente la tarea de la enseñanza. La micropolítica de la escuela es clave para estudiar, in situ, la penetración de la racionalidad virtual, en las prácticas reales y cotidianas de la escuela, desde sus efectos concretos. Foucault (1996) refiere, reconociendo que cada sujeto posee una cuota de poder, que en las relaciones entre los mismos son diversos los factores que determinan ese poder y sigue diciendo: “El gobierno de los hombres por los hombres –ya formen grupos modestos, ya se trate del poder de los hombres sobre las mujeres, de los adultos sobre los niños, de una clase sobre otra o de una burocracia sobre una población– supone una cierta forma de racionalidad y no una violencia instrumental” (pág. 204).

Las nuevas tecnologías, basadas en el mundo digital propuesto por la informática, están cambiando nuestra forma de entender el mundo, tanto desde el punto de vista sociocultural como económico.

Si bien son reconocidos los beneficios que aporta el uso de la realidad virtual en términos de herramienta tecnológica que compensa, extiende y reemplaza las capacidades humanas, lo cierto es también que su uso, en ciertos casos, plantearía un problema ético, como en los casos del consumo de algunos productos, usos, modas, y en el campo de las ciencias ciertos supuestos y experimentaciones científicas.

El acceso a la realidad virtual a través de las nuevas tecnologías, está instaurando una racionalidad específica, hemos ingresado en la etapa pospanóptica (Bauman, Z) y con ello a nuevas tecnologías del poder cuya repercusión excede a quienes solo las utilizan frecuentemente. Su utilización para diversos fines, tales como: la educación, la recreación, el ocio, el trabajo, la socialización, la experimentación, la comunicación, entre otros, en los diversos campos de las prácticas humanas, al crear, recrear, ampliar o exceder los límites vivenciales posibles, más allá del tiempo y el espacio, el acceso a una otra realidad, más que cotidiana y concreta, imaginada, modifica la percepción de la realidad concreta. Los procesos de pensamiento involucrados en el procesamiento de la información como son la ubicación temporo-espacial, la anticipación, la previsión, el análisis, la contrastación, las relaciones de clasificación, inclusión y jerarquía, la reflexión crítica que son de suma importancia para interpretar y manejarse en la realidad concreta están siendo afectados debido a la intrusión de la

lógica de la inmediatez, posiblemente incidiendo en la capacidad de discernimiento entre realidad concreta y fantasía.

Al decir de Foucault (1996) el poder no es más que un tipo de relación entre los hombres, esto es, una práctica entre individuos, el poder existe cuando es ejercido. Las instituciones educativas al igual que toda organización son campos de lucha (Ball, 1987) donde se desarrollan y se aprehenden juegos de poder en el marco de una forma de racionalidad que aporta los límites y las tecnologías.

Problema

¿Qué forma de racionalidad introduce la Realidad Virtual y cómo esta incide en la Micropolítica institucional de escuelas de nivel primario diurnas de la ciudad de San Lorenzo, provincia de Santa Fe, Argentina?

¿Esta forma de racionalidad, con qué certezas rompe?

¿De qué manera operan los efectos producidos por el acceso a la RV en la micropolítica institucional escolar, equilibrando, desequilibrando lo indispensable, lo útil, lo superfluo en relación a la reproducción, producción de una determinada racionalidad?

¿Cómo se expresan los efectos de la RV en las conductas de los actores institucionales?

¿Qué nuevas tecnologías incorpora dicha racionalidad para el ejercicio del poder?

¿Cuáles son las formas de resistencias que quedan definidas en el juego de lo prohibido y lo permitido?

¿Cómo se definen las configuraciones estratégicas o conductas racionales de los actores en la micropolítica institucional? ¿Cuáles son sus rasgos?

¿De qué modo la mencionada racionalidad se relaciona con los fines de la escuela?

¿Cómo incorpora la escuela las formas de racionalidad producidas por la RV?

¿Cuál es la incidencia de la repercusión de la RV en las relaciones con la autoridad?

¿Qué papel juega la imaginación estimulada y potenciada por la RV, como dispositivo utilizado para construir las condiciones que favorecen sutiles procesos de ejercicio de poder?

Palabras clave

Escuela/ micropolítica de la escuela/ realidad virtual/ formas de racionalidad

Acerca de la micropolítica escolar

La micropolítica de la escuela no tiene mucho desarrollo en la actualidad; su campo de estudio no está todavía bien delimitado, ni tampoco lo están sus métodos de investigación, pero los trabajos existentes desde su reconocimiento han puesto al descubierto aspectos relevantes de la vida de la escuela: el conflicto interno que subyace a toda organización, el entramado de relaciones de poder entre los diversos sujetos, las estrategias expresas o tácitas de los grupos implicados, las relaciones entre las autoridades de la escuela y los diferentes niveles de la administración de la educación, entre otros, que en definitiva hacen al funcionamiento de las organizaciones. Algunos autores reconocidos en el estudio de las organizaciones escolares se han concentrado en los aspectos técnicos de la enseñanza o en el estudio del conflicto entre profesores y alumnos: Hargreaves, 1967; Lacey, 1977; Sharp y Green, 1975; Edwards y Furlong, 1976; King, 1978; Woods, 1979; Turner, 1983; Delamont, 1983; Evans, 1985; Griffin, 1985; Davies, 1981; Ball, 1987. En este último aparece definida la categoría de micropolítica desde la perspectiva del conflicto siguiendo Hoyle; 1982. Bacharach y Mundell, 1993; Corbert, 1991; Morgan, 1999. Los trabajos mencionados, enfocados en distintos aspectos, entienden que las organizaciones escolares son con frecuencia espacios de conflictos en los que los actores luchan explícita o implícitamente por el poder.

Acerca de la realidad virtual en las escuelas

En el ensayo "La Red", su autor J. L. Cebrián, encargado del informe presentado al Club de Roma, durante la Conferencia Anual, celebrada en Washington D. C. en octubre de 1997 en

relación a la temática “Cómo han de transformar la sociedad los nuevos medios de comunicación”, nos adentra en las consecuencias de la implantación de las TIC. Algunos de sus planteamientos versan sobre las paradojas del magma de ciberespacio, en cuanto al acrecentamiento de los individualismos y localismos producidos por la globalización; un florecimiento de los nacionalismos, racismos, particularismos, las señas tribales. Refiriéndose a la abundancia de información como causa de ignorancia, abortando toda posibilidad de reflexión y de duda. No escapa a su análisis frente a la supuesta ventaja para un liberalismo y autonomía personal sin precedentes, la concentración del poder y al control del sistema en muy pocas instancias. Los usuarios en vez de convertirse en ciudadanos del mundo terminan en una especie de autismo embebido en un mundo virtual e imaginario, apartado hasta de sus relaciones más próximas y cotidianas como la familia, vecinos, amigos. También hace alusión a que más allá de la creencia en una autonomía personal se corre el riesgo frente a una creciente homogeneización. Otro aspecto que destaca es el de la interactividad, que deviene primero en actitud compulsiva y ansiedad para luego convertirse en anomia frente a la abundancia.

En los últimos congresos sobre educación desarrollados sobre temas relativos a la realidad virtual y escuela se ha manifestado una preocupación destaca acerca de la necesidad y los modos de la incorporación de las TIC en educación, algunos recientes son: Congreso Internacional “Educación para todos” en Bogotá, octubre de 2011, realizado por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) con apoyo de la UNESCO; Congreso “Modelos de Integración de las TIC en Educación”, realizado en Chile en septiembre de 2009, USACH; II CONGRESO VIRTUAL sobre EDUCACIÓN y las TIC 2011 “La Escuela del Futuro”.

En “La Declaración de Panamá”. X Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobiernos de los Países Iberoamericanos. 2000 se han propuesto: Promover la utilización de la tecnología de la información en los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluida la educación abierta y a distancia. Con tal propósito, promover el desarrollo de programas informáticos, así como la infraestructura y el equipamiento, que permitan el acceso de los niños, niñas y adolescentes a estas tecnologías.

En relación a lo expuesto surgieron proyectos como “Conectar Igualdad” en América Latina, surgido del Modelo 1 a 1, esto es, una computadora por cada alumno, actualmente implementado en nuestro país en escuelas secundarias. Salvo informes del Gobierno Nacional sobre el desarrollo del proyecto, que solo cubre los aspectos técnicos, no existen, por su contemporaneidad, estudios acerca de sus repercusiones.

Poco aparece en estos encuentros acerca de un cuestionamiento, un análisis crítico de la incorporación de las TIC en educación, nada se dice sobre la posible tiranía casi invisible del control, de la vigilancia y de la dependencia, buceando muy profundo encontramos alguna voces, sobre este tema habla José A. Accino en la revista Heuresis. Revista Heuresis, 1999, Vol. 2, Nº 3. José A. Accino, Servicio Central de informática. Universidad de Málaga: “El silencio de los corderos: Sobre las Tecnologías de la Información y la Educación”. Otros artículos en este sentido, se encuentran en la revista DeSignis Nº 16, 2010 (Una colección de la FELS, Federación Latinoamericana de Semiótica), tales como: “Más allá de Dolly y Michael Jackson. La moda del tecno-cuerpo: mutantes, clones y cyborgs”, en él Sandra Valdetaro hace referencia a la relación del cuerpo con la tecnología, de los cuerpos implantados biotecnológicamente, un nuevo híbrido, un inter-cuerpo con pantalla y otros dispositivos tecnológicos y hace mención de una nueva lógica dialógica del lazo social.

Los problemas éticos y de la pérdida de algunas habilidades físicas y cognitivas por el uso de la TIC, son mencionados también en “El impacto previsible en el uso de las TIC en la enseñanza y en la organización escolar” Revista Iberoamericana, Nº 24. OEI. León Trahtemberg.

Marco teórico

“En la construcción de la realidad tecnológica no existe una cosa como un orden científico puramente racional; el proceso de la racionalidad tecnológica es un proceso político”. (Marcuse, 1993, Pág 195).

El problema planteado integra la categoría **forma de racionalidad**, el mismo ha sido tomado en el sentido que le da M. Foucault, entendido como sistema de pensamiento subyacente a determinada práctica humana que la sustenta, reconociendo la relación entre experiencia, saberes y poder. (Foucault, 1996. Pág 145 y 146). La forma de racionalidad es la que establece los límites del juego en las relaciones de poder al interior de las organizaciones sociales.

La particular manera en que Foucault (1996) define el **poder** es una herramienta de importancia para este trabajo: “El poder no es una sustancia. Tampoco es un atributo misterioso (...). El poder no es más que un tipo particular de relaciones entre individuos. (...). El rasgo distintivo del poder consiste en que determinados hombres pueden decidir más o menos totalmente sobre las conductas de otros hombres, pero nunca de manera exhaustiva o coercitiva. (...) No existe poder sin resistencia o rebelión en potencia”. Pág. 204.

En relación a las definiciones propuestas por Hoyle (1982, pág. 88) y Pfeffer (1981, pág. 71), Ball, define a la **Micropolítica de la escuela** refiriéndose a tres esferas interconectadas de la organización educativa: “... 1) los intereses de los actores..., 2) el mantenimiento del control de la organización... y 3) los conflictos alrededor de la política, en términos generales, lo que llamo la definición de la escuela.”(Ball, 1987, pág. 35). Las características de las relaciones de dominación en la escuela pueden echar luz acerca de cómo estas son utilizadas en función de estrategias políticas en otros campos.

La definición que realiza el autor, da sentido a lo expuesto, al enunciar que la **escuela**: “Considero a las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, **campos de lucha**, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. Juzgo esencial, si queremos comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, lograr una comprensión de tales conflictos”. Ball, (1987, pág. 35)

El término **Realidad Virtual** entraña una paradoja en su propio significado, por un lado y según versa en el diccionario realidad: “es una cualidad o estado de existencia real de una cosa o algo verdadero”, por el otro virtual hace referencia a: “que produce un efecto opuesto a lo actual o real”. Esto es, realidad no real.

Mirón Krueger es el primer investigador en introducir el concepto Realidad Virtual en 1973 y Southerland, fue quien en 1965 construyó el primer casco y creó el primer programa.

Realidad Virtual “es una manera mediante la cual los humanos visualizan, manipulan e interactúan con computadoras y datos extremadamente complejos”

Objetivo general

Comprender qué forma de racionalidad introduce la Realidad Virtual y cómo esta incide en la Micropolítica institucional de escuelas de nivel primario diurnas de la ciudad de San Lorenzo, provincia de Santa Fe, Argentina.

Objetivos específicos

Analizar de qué manera operan los efectos producidos por el acceso a la realidad virtual en la micropolítica institucional escolar, equilibrando, desequilibrando lo indispensable, lo útil, lo superfluo, en relación a la reproducción, producción de una determinada racionalidad.

Reconocer qué nuevas tecnologías incorpora dicha racionalidad para el ejercicio del poder, con qué certezas rompe.

Identificar rasgos de las configuraciones estratégicas o conductas racionales de los actores en la micropolítica institucional.

Comprender cuál es la incidencia de la repercusión de la realidad virtual en las relaciones con la autoridad.

Conocer acerca de qué papel juega la imaginación estimulada y potenciada por la realidad virtual, como dispositivo utilizado para construir las condiciones que favorecen sutiles procesos de ejercicio de poder.

Marco metodológico

Los debates de las ciencias humanas y sociales versan en torno a la no exclusividad, las concepciones acerca de las ciencias se flexibilizan, los postulados de complementariedad van cobrando importancia en función de metodologías justificadas.

“Habermas y Apel llegan a la conclusión de que es posible la mediación dialéctica del (Verstehen) o comprensión hermenéutica, mediante el (Erklären) o la cuasi-explicación. Es decir. Es posible y se debe hacer ciencia social crítico-hermenéutica con un método que necesariamente tiene que utilizar tanto la interpretación (Verstehen) como la explicación por causas (Erklären), orientada por el interés emancipativo y dirigida a hacer una sociedad, humana y racional.” Mardones (1991, pág 48).

Este trabajo se enmarca en el paradigma sociocrítico, el que introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Sus principios ideológicos tienen como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales. “... la autorreflexión (...) desata al sujeto de la dependencia de poderes hipostasiados. La reflexión sobre sí mismo está determinada por un interés cognoscitivo emancipatorio.” (Habermas, 1977, pág. 443-444).

De la complementariedad de los enfoques cualitativo y cuantitativo:

Los **enfoques cuantitativo y cualitativo** en sus esfuerzos por verificar el uno y comprender el otro, se presentan como opuestos en sus técnicas y en los supuestos epistemológicos que los sustentan. Sin embargo, el paradigma sociocrítico intenta conciliar los dos haciendo hincapié en su complementariedad y en la posibilidad de triangular metodologías “El principio básico subyacente en la idea de **triangulación** es el de recoger observaciones / apreciaciones de una situación (o algún aspecto de ella) desde una variedad de ángulos o perspectivas y después compararlas y contrastarlas.” (Elliott, 1980). En este sentido, la triangulación es decisiva como criterio de validación.

Achilli nos alerta: “... tal imbricación supone construir / poner en juego, lógicas complejas / dialécticas que requiere cuidar, sortear diversos desafíos epistemológicos, teóricos y metodológicos de no fácil resolución”

Repensar la vinculación entre los enfoques cuantitativos y cualitativos exige redefinir el papel de la teoría en la investigación. La teoría tiene siempre una referencia empírica y esta última solo cobra sentido por su inserción en un proceso de construcción teórica. La teoría, se constituye así en el hilo conductor, el andamiaje sobre el que se construye la investigación. Lo expresado por Scavino(1999) al decir del “giro lingüístico” resulta esclarecedor: “... las teorías científicas o los discursos metafísicos no descubren la realidad sino que las crean”, más adelante

citando a Derridá dirá: "... nada (...) existe fuera de las teorías, es decir, de un uso particular de los lenguajes humanos". Lo empírico, el hecho textual no existe fuera de la interpretación, la que se realiza desde una previa interpretación, un conocimiento previo, en suma desde una teoría previa. Los límites de la interpretación al decir de Habermas los encontramos en el consenso de la comunidad, siguiendo a Umberto Eco la interpretación, su sentido final estará regulado por la pre-comprensión cultural de una comunidad.

Técnicas utilizadas para la recopilación de datos

La técnica de la **observación** de los contextos de las situaciones escolares, permite recoger información y dar dimensión relevante a lo que pasa inadvertido al espectador cotidiano y superficial. Se considera a la observación como un proceso, que va más allá de las percepciones. Se entiende entonces, el procedimiento de la observación como una "operación de selección y de estructuración de datos de modo que quede patente una red de significaciones." POSTIC, M. Y DE KETELE J. M.: "Observar las situaciones educativas". Narcea. París 1988

La **entrevista** como técnica, según lo explica Rosana Guber (2004), se entiende como relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones, es además una instancia de observación, al material discursivo debe agregarse la información acerca del contexto del entrevistado, sobre sus características físicas y su conducta.

Para un primer acercamiento al campo se realizará un sondeo de la opinión individual de cada miembro de la escuela a través de **encuestas** abiertas, con el objetivo de que los actores institucionales implicados: docentes, no docentes, preceptores, secretaria, personal de administración y directivos....

El **análisis de documentos** es eficaz para rastrear las categorías sociales, culturales y educativas. Los materiales escritos pueden considerarse "instrumentos cuasi-observacionales" GUBER (2004). Se incluyen documentos oficiales; documentos públicos; documentos personales de distintos actores sociales; documentos informales, graffitis.

BIBLIOGRAFÍA

Altamirano, C. (2002) *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires. Paidós.

Achilli, Elena (1994) *Investigación etnográfica en educación* (Explorando su desarrollo en los tiempos de la modernidad). Ponencia presentada en el 5to. Simposio Interamericano "La investigación etnográfica en el marco de la investigación cualitativa en educación"; San José, Costa Rica, 3 – 4 y 5 de noviembre.

Ball, Stephen (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós.

Bauman, Z. (2002) *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

Bauman, Z. (2003) *Modernidad Líquida*. México. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2007) *Vida de consumo*. México. Fondo de Cultura Económica.

- Castels, M. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- Cebrián, J. L. (2000) *La Red*. España. Punto de Lectura.
- Fernández Enguita, M. (1990) *La cara oculta de la escuela*. Madrid, Siglo XXI
- Foucault, M. (1976) *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder*. España. Las Ediciones de La Piqueta
- Foucault, M (1996) *La Vida de los Hombres Infames*. Buenos Aires. Altamira.
- Foucault, M. (1996) *Genealogía del Racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, M. (2005) *La arqueología del saber*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina.
- Frigerio, Graciela y otros (1993) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Cap. Fed. 1993 Troquel Educación. Serie FLACSO.
- Guber, R. (1990) *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires. Paidós.
- Guber, R (1991) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá. Editorial Norma.
- Habermas, J. (1989) *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid Tecnos.
- Hargreaves, A. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro
- Maingueneau, D. (1980) *Introducción a los Métodos de Análisis del Discurso. Problemas y Perspectivas*. Argentina. Hachette.
- Marcuse, Herbert. (1993). *El Hombre Unidimensional. Un ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona. Planeta Agostini.
- Mardones, J. (1991) *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Barcelona. Editorial Antrophos.
- Olavarría, M. E. coord. (2010) *Cuerpos: sexos, sentidos, semiosis*. (DeSignis 16). Buenos Aires. FELS lcrj La Crujía.
- Postic, M. y De Ketele, J. M. (1992) *Observar las situaciones educativas*. Madrid, España Narcea, S.A.
- Samaja, J. (1999) *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires. Eudeba.
- Samaja, J. (2004) *Proceso, Diseño y Proyecto en investigación científica*. Buenos Aires. JVE Ediciones.
- Santos, Miguel Ángel (1998). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid. AKAL Ediciones,
- Scavino, D. (1999) *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. Buenos Aires. Paidós.

Trilla, J. (1993b). *Otras educaciones*. Anthropos. Barcelona.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos cualitativos I*, Centro Editor de América Latina.

Vasilachis de Gialdino, I. (1998) *Discurso Político y Prensa Escrita*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.

Referencias

González, González, María Teresa (1997) La micropolítica escolar. Algunas acotaciones. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Granada, Volumen 1 número 2, recuperado diciembre 2011
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=282015>

González, González, María Teresa (1998) La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*. Número 316, pp. 215 – 239, recuperado diciembre 2011
<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073004037.pdf>

Bardisa Ruiz, Teresa (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, recuperado setiembre – marzo de 2012, número 15. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>

Blase, Joseph (2002) Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Granada, volumen 6, números 1–2, recuperado enero 2012
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=2304407&orden=117402>.
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>

Bentham, Jeremías: “El Panóptico”. Ed. La Piqueta, Barcelona, 1980. El ojo del poder. Entrevista con Michel Foucault. Traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. www.philosiphia.cl
Escuela de Filosofía Universidad de ARCIS.

<http://www.oei.org.ar/ibertic/boletin0312.php>

<http://www.revistacts.net/i>

www.riial.org/documents/tecnologias.pdf

<http://ionaformacionvirtual.ning.com/video/congreso-la-escuela-del-futuro>

<http://geopoliticaxxi.wordpress.com>

LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO: ¿A QUIÉN REPRESENTAN LAS ASOCIACIONES DE DECANOS?

María Catalina Nosiglia

Sergio Trippano

Verónica Mulle

Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires

1. Introducción

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación de la Universidad de Buenos Aires (UBACYT 20020100100506) -dirigido por María Catalina Nosiglia- que aborda el tema de la regulación de los títulos en Argentina luego de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES), centrándose en el caso de la acreditación de las carreras de grado. El propósito central de ese proyecto es indagar sobre el modo en que se produce la intermediación de intereses en la universidad, a partir de la introducción de la acreditación de las carreras de grado.

En este trabajo abordaremos algunas cuestiones teóricas que nos sirven como marco analítico para abordar los casos empíricos de esta investigación que se encuentra en curso.

En la década de los '90, en el marco de la reforma de la educación superior propuesta por el Presidente Menem, se presentó el Proyecto de Ley de Educación Superior, en el que uno de los temas más controvertidos y novedosos fue la incorporación de la evaluación de instituciones y la acreditación de programas de grado y posgrado, una de las políticas que transformó la distribución del poder y autoridad a nivel del sistema universitario (Nosiglia, 2011).

Para analizar esta cuestión abordaremos el tema de la representación desde la ciencia política; caracterizaremos la actividad profesional y la relación con la formación en la universidad, a partir de los conceptos y teorías elaborados desde la sociología de las profesiones y la teoría de las organizaciones; por último, analizaremos la regulación de los títulos en Argentina, observando la participación que los diversos actores -universitarios y externos a la universidad- tienen en relación con este tema.

2. La representación, los intereses y la corporación

El concepto de representación es un elemento de capital importancia para la mayoría de los teóricos políticos, por su vinculación con la relación entre la sociedad y el Estado y la participación de los ciudadanos. Para Weber (1984), la representación se entiende como el proceso por el cual “la acción de determinados miembros de la asociación (representantes) se

imputa a los demás o que éstos deben admitirla como 'legítima' y vinculadora para ellos, sucediendo así de hecho" (Weber, 1984: 235). El autor establece distintos tipos ideales de representación (representación apropiada, estamental, vinculada, libre). Y advierte que "representación de intereses debe llamarse a un tipo de corporaciones representativas, en las cuales la designación de los representantes no es libre, y sin consideración de la pertenencia profesional, estamental o de clase, sino en que los representantes articulados por situación profesional, estamental o de clase son designados por sus iguales" (Weber, 1984: 239). Semejante representación puede significar cosas muy diferentes y, a su vez, puede tener un "carácter extremadamente revolucionario o conservador", en palabras del autor.

Bobbio et. al. (1983) explican que es posible distinguir tres modelos diferentes de representación, según se basen en modos diferentes de relación: a) como relación de delegación: el representante es concebido como un ejecutor, con mandato imperativo, es la forma típica de representación de intereses privados, particulares o sectoriales, que puede hacerse extensiva a ciertos modos o aspectos de la representación política; b) como relación fiduciaria: el representante tiene un comportamiento autónomo, para servir al interés general según sus imperativos de conciencia; c) como relación especular, o reflejo sociológico, en la que la entidad representante es algo así como un microcosmos del cuerpo político-social.

Cabe señalar que la mayoría de los estudios se centran en el análisis de la representación política, su crisis y las transformaciones actuales en el marco de formas de gobierno democráticas (Bobbio et. al., 1983; Przeworski, 1998; Novaro, 1995; Laclau, 1994; Unzué, 2007); no obstante, para el análisis que estamos realizando importa detenernos en el concepto de representación de intereses. Justamente, en otro trabajo, Bobbio (2003) contrapone la representación política a la representación de intereses, basándose para ello en tres puntos que las distinguen: el tipo de interés que se representa, la forma del mandato y los mecanismos para la resolución de conflictos. En términos teóricos, la representación política supone el reflejo de los diferentes grupos de opinión o de interés que se forman al interior de la sociedad, por ello, representa los intereses generales o públicos. Asimismo, se trata de un mandato libre, en la medida en que el representante, una vez electo, debe dedicarse a los asuntos generales, rescinde la relación de mandato con el elector y no se le puede destituir por no haber cumplido las instrucciones de aquellos que los eligieron. Por último, los acuerdos se logran por mayoría. En el caso de la representación de intereses, los intereses representados son los de los grupos organizados, no defiende intereses generales, sino que se trata de un interés privado, parcial, local. A diferencia del mandato libre, la representación de intereses supone un mandato vinculado, en el que se da por entendido que el otorgante conoce sus intereses y confía su

gestión en el mandatario. Finalmente, estas características determinan que los acuerdos se logren por medio de la negociación.

El problema de la representación es un tema complejo que está atravesado por las tensiones que producen las relaciones entre lo público y lo privado, el interés general y el interés particular, la representación política y la representación social. Los diferentes debates sobre este problema, que desde perspectivas diversas se producen en el campo de las teorías políticas, se centran en esas relaciones y en las formas que históricamente fueron construidas estas cuestiones en los diferentes sistemas políticos.

Las corporaciones constituyen un modo de organización asentado en la representación de intereses. Precisamente, suponen una organización basada en asociaciones que representan los intereses y las actividades profesionales (Bobbio et. al., 1983).

La representación de intereses profesionales, los modos en que ésta se construye en la actualidad y produce tensiones en el ámbito de la universidad, es un tema que aflora a partir de la introducción de los mecanismos de acreditación de carreras de grado en nuestro país

3. La Universidad y las profesiones

La universidad en su dimensión organizacional, si bien tiene elementos comunes a todas las organizaciones, posee características propias que determinan su singularidad. En otro trabajo hemos señalado que la universidad, como toda organización compleja, persigue objetivos, tiene sistemas y estructuras jerárquicas, funcionarios, métodos de toma de decisiones y una administración burocrática, pero además, posee ciertas características distintivas. Entre ellas, interesa recuperar que los recursos humanos de la universidad pertenecen en su mayor parte a la categoría de profesionales. Son tipos de trabajadores que demandan autonomía en el trabajo, dado su considerable conocimiento y “experticia”, y establecen lealtad y reconocimiento de autoridad con respecto a sus propios pares, lo que produce tensiones entre los valores profesionales y las expectativas burocráticas de los administradores (Nosiglia, 1999).

En este sentido, el análisis de las regulaciones del Estado sobre las universidades no puede desconocer las particularidades de las lógicas de las profesiones y las disciplinas. Friedberg y Musselin (1996) advierten que la estructura de los sistemas de educación superior es dual. Por un lado, son organizaciones que administran actividades de enseñanza e investigación; por otro, intervienen profesores que además de pertenecer a las distintas instituciones, forman parte de especialidades y disciplinas que conforman comunidades científicas. Esto significa que tienen más de una pertenencia institucional. Los profesores como miembros de una profesión,

poseen autonomía de control sobre su trabajo y siguen reglas y procedimientos de trabajo establecidos, en parte, por la misma comunidad científica y, en parte, por el Estado.

En su conocido estudio sobre la universidad como organización, Clark (1983) analiza las modalidades de integración o coordinación del sistema en su conjunto, que difiere según los países. La integración del sistema se da en base a tres tipos ideales: a) el sistema estatal (burocrático y político); b) el sistema del mercado: mercado de consumidores, mercado ocupacional y mercado institucional; y, c) el sistema profesional u oligarquía académica, con la expansión de los cuerpos colegiados centrales (comisiones científicas, evaluación de pares).

Krotsch (2005), en un análisis sobre la incidencia de las políticas de evaluación universitaria en Argentina, destaca que “allí donde los desarrollos disciplinarios no hayan permitido consolidar hegemonías en torno a patrones de prestigio y consagración académicos, la incidencia de lo institucional burocrático aumenta a la par de la influencia de factores externos. En un contexto de autonomía institucional, libertad de cátedra y democracia política, y hegemonía de las carreras orientadas a las profesiones liberales, en las que las identidades académicas son débiles, la universidad se acerca más al modelo “de sistema político” que al de “coordinación de pares” (de fuerte base disciplinaria), o al “burocrático” (orientado institucionalmente)” (Krotsch, 2005: 19).

Desde la sociología de las profesiones, numerosos estudios han explicado el desarrollo de las profesiones en las sociedades modernas y su articulación con los procesos de racionalización y estratificación social, incluso desde la perspectiva de la sociología clásica (Weber, 1984; Parsons, 1971). El proceso de constitución y consolidación de las profesiones va institucionalizando la posibilidad de apropiación, por parte de unos pocos, de la formalización y la especialización del saber en las mismas (Larson, 1977; Bourdieu, 2008). De esta forma, el saber racionalizado se garantiza mediante un título o certificación, cuyo valor, en cierta medida es independiente del conocimiento real que el sujeto posee. Asimismo, se señalan las diferencias en los procesos de profesionalización, es decir, en la lucha por delimitar un espacio reservado de trabajo garantizado por las asociaciones profesionales y por el Estado, a través de la habilitación del ejercicio de determinadas profesiones (Tenti Fanfani, E. et.al., 1989).

En consonancia con esto último, Friedson (2001) -en un trabajo dedicado a definir la naturaleza de las profesiones- explica que la mayoría de los estudios que abordaron este tema se centraron en el proceso de profesionalización, sin desarrollar una definición sobre la “profesión”. El autor advierte que el concepto de profesión va cambiando a lo largo de la historia, que su naturaleza se encuentra en una teoría más general de las ocupaciones, y que tiene raíces particulares en el modelo institucional angloamericano. En el caso angloamericano -en el que el

Estado no jugó un rol activo en la regulación de las ocupaciones- cada ocupación organizaba el movimiento para obtener reconocimiento y protección estatal; el prestigio y la distinción en el mercado se obtenían por la capacitación e identidad como ocupaciones particulares organizadas corporativamente, con conocimiento especializado, ética e importancia para la sociedad, y para las cuales se reclama el privilegio. En cambio, en Europa, especialmente en el caso francés, la distinción profesional se adquiría por el prestigio de las instituciones de educación superior controladas por el Estado a las que se había accedido, que garantizaban posiciones en el servicio civil u otros puestos técnicos administrativos.

Panaia (2008), tomando los aportes de Dubar y Tripier, explica la existencia de cuatro sistemas profesionales cerrados que persisten en el tiempo y que le permiten destacar las características y variaciones del caso argentino: a) las vinculadas a la función pública, basadas en los sectores de administración del Estado, cuentan con legitimidad propia y poseen una estructura piramidal (se trata de los cuerpos que se ocupan de la seguridad, la Iglesia, partidos políticos y las universidades), no tienen en todos los casos la estabilidad y el cierre de mercado que presentan en los países más desarrollados; b) los ingenieros y los puestos directivos en el sector privado, que pasa de la fragmentación de las ingenierías de planta y de las ingenierías de dirección a las nuevas reglas de juego de las empresas disparado por la búsqueda de competitividad; c) las profesiones independientes y liberales, reguladas por las reglamentaciones públicas sobre el mercado de trabajo, con amplios márgenes de autonomía, según se rijan por la lógica del mercado o por la lógica meritocrática; d) los asalariados regulares, cuya relación laboral es de dependencia, basada en un contrato -más o menos precario- y en las estrategias económicas de las empresas; en el caso argentino los cambios centrales se produjeron en las formas de contratación y en la legislación laboral, lo que incide en la gestión de la mano de obra.

Como señala Burrage (1996), “en el mundo moderno, es la universidad o el diploma escolar profesional, antes que la afirmación del profesional en ejercicio, el que certifica la competencia y ofrece la calificación decisiva que permite el ejercicio y el estatus profesional” (Burrage, 1996: 157). Pero esto no siempre fue así y dependió del país y de la profesión. Este mismo autor señala las diferencias en Inglaterra, Francia y Estados Unidos, referidas al derecho, la medicina y las ingenierías con respecto al vínculo o transformación entre la formación práctica y la educación académica del profesional. No abordaremos en detalle las formas que adquirió esta relación en esos países con referencia a esas profesiones; pero, destacaremos a modo de ejemplo, siguiendo a ese autor, que las relaciones de poder entre la profesión jurídica, el Estado y las universidades fueron diferentes en estos tres países. En pocas palabras, la

educación profesional ha estado dominada en Inglaterra por los profesionales en ejercicio, en Francia por el Estado y en Estados Unidos por las universidades. En el caso de los médicos, invariablemente se reconoció el valor de la educación académica y la relación entre la universidad y los hospitales, por lo cual la escuela médica puede combinar la educación académica con la práctica y el profesor puede ser al mismo tiempo un profesional en ejercicio. El caso de los ingenieros (los civiles son una excepción), también es diferente por ser profesionales generalmente asalariados, lo que obliga a introducir un cuarto actor en el análisis: los patronos. Las instituciones de ingeniería no pudieron ejercer el mismo grado de control sobre la formación de sus futuros miembros, ni tampoco pudieron ofrecerles una protección comparable en el mercado de trabajo. Las instituciones de ingeniería otorgaban las credenciales, pero los patronos determinaban su valor en el mercado o en el Estado.

Se observa en el origen de estas tres profesiones, en estos tres países, diferentes trayectorias de relaciones de poder cambiantes entre profesionales, universidades y el Estado o los patronos, pero siempre una relación conflictiva entre estos actores por el control de la formación y la práctica profesional. Esta misma caracterización histórica de las profesiones en la Argentina resultará relevante para explicar el papel de las asociaciones de decanos en el proceso de acreditación de las carreras de grado.

4. Antecedentes históricos de la regulación de los títulos universitarios en Argentina

El sentido y alcance de las acreditaciones de títulos universitarios en nuestro país cobra relevancia como mecanismo novedoso analizado a la luz de la historia de la regulación de los títulos y la distinción entre título académico y título habilitante. Además de esta cuestión, el tema se complejiza cuando se incorpora el tema de las incumbencias, luego los alcances y finalmente las actividades reservadas a los títulos. Esto se relaciona, como señala Mignone (1996), con la división de tareas con respecto al reconocimiento académico de saberes -como el teológico, el filosófico, el humanístico y el científico- a cargo generalmente de las universidades y la supervisión directa o delegada por parte del Estado de la práctica de algunas profesiones que pueden comprometer el bienestar físico o psíquico de la población. Pero a partir del modelo napoleónico instaurado en Francia que llega a nuestro ámbito, la habilitación profesional será también facultad de las universidades.

En el año 1873, la Constitución de la Provincia de Buenos Aires estableció en su art. 33 la diferencia entre “expedir los títulos y grados” y la “facultad de determinar lo concerniente a las profesiones liberales”, que quedaba librada a la competencia legislativa. Hasta el momento, únicamente eran dos las profesiones que requerían un título o diploma universitario: Medicina y

Derecho. En el caso de Derecho, la habilitación era otorgada por la Academia de Jurisprudencia y el Tribunal Superior de Justicia; y en el caso de Medicina, la habilitación para el ejercicio de la profesión era extendida por el Protomedicato. Ambos organismos eran ajenos a las universidades.

A partir de la Ley N° 1597 de 1885, conocida como Ley Avellaneda, no se distingue entre título y habilitación profesional, al disponer que los diplomas otorgados por las facultades autorizaban a “ejercer las profesiones en que se requiera competencia científica”. Así, las universidades nacionales, desde esa fecha, expedían títulos que eran habilitantes para las distintas profesiones, siendo las únicas a quienes correspondía esta atribución. La ley pretendía salvar el inconveniente que generaba el hecho de que las reválidas de títulos obtenidos en el extranjero debieran ser otorgadas por los Tribunales, dado que los Tribunales de la Provincia de Buenos Aires no podrían emitir títulos de validez nacional (Groisman, 2004). De este modo, si el examen se hacía por un instituto nacional, como las universidades estatales, tendría que ser respetado.

Con la segunda Ley Orgánica Universitaria N° 13.031 de 1947, quedará expresamente establecida la potestad de la habilitación académica a la vez que profesional por parte de las universidades, aunque se restringe la autonomía concedida a las universidades.

A partir de la creación de universidades privadas en 1955, posibilidad otorgada por el Decreto-ley 6.403/55, se disocia el título académico de la habilitación profesional. Si bien hasta entonces se habían identificado los términos “título”, “diploma”, “grado académico” y “habilitación profesional”, a partir de ese año comenzó a utilizarse la palabra “diploma” para referir a una certificación de tipo académico y diferenciarla del título habilitante (Marquina, 2004). La habilitación profesional quedó en manos del Estado, que delegaba su función de policía sobre las actividades profesionales de interés público (medicina, ingeniería, abogacía, etc.) a las universidades estatales (Cantini, 1997). De este modo, la habilitación exigía una evaluación individual del graduado mediante un examen final de habilitación. En este sistema, las universidades privadas solo podían emitir títulos académicos, sometidos al requisito de habilitación estatal, según lo estipula la Ley 14.557 de 1958 (Groisman, 2004). Hasta 1969, se encontraban diferenciados el título académico y la habilitación profesional para el caso de las universidades privadas, cuyos graduados debían rendir el examen de habilitación correspondiente ante las universidades estatales.

Posteriormente, la introducción del tema de las incumbencias de los títulos va a complejizar esta cuestión. En 1980 con la sanción de la Ley 22.207, se establecía que: “Las incumbencias correspondientes a los títulos profesionales otorgados por las universidades

nacionales serán reglamentadas por el Ministerio de Cultura y Educación” (art. 61). De algún modo, el gobierno vuelve a retomar cierto control en esta materia.

Algunos autores critican que este sistema de “incumbencias” fue extendido a todas las titulaciones, en virtud de las cuales se dio igual tratamiento a las profesiones en cuyo ejercicio está gravemente comprometido el interés general y las actividades para las que no se justifica una habilitación concedida por el Estado (Groisman, 2004). A partir de 1980, las “incumbencias” se propagaron a todos los títulos y diplomas, independientemente de las prácticas profesionales, generando un mecanismo conflictivo de intereses por parte de las corporaciones profesionales (Marquina, 2004). Esta temática tendrá un nuevo giro a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995 con la introducción del establecimiento de las actividades reservadas a algunas carreras.

3. La situación actual

La Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) de 1995, planteó una alternativa al sistema de habilitación por examen; si bien mantiene la atribución de expedir títulos profesionales a las universidades, la evaluación se hace ahora no de cada graduado en particular sino de la institución de enseñanza (Groisman, 2004). Surge de este modo la necesidad de categorizar y habilitar a las instituciones que expedirán títulos profesionales.

Así, respecto del régimen anterior de títulos y habilitaciones, ahora se cuenta con una delimitación estricta entre las profesiones reguladas por el Estado y las no reguladas (Decreto 256/94); se suprime la competencia exclusiva del Ministerio en lo relativo a los títulos universitarios, compartiéndola ahora con el Consejo de Universidades (Decreto 499/95, art. 10); se introduce la acreditación obligatoria cada seis años de las carreras de profesiones reguladas por el Estado (Decreto 499/95, arts. 6 y 7); y, se elimina del texto de la LES y de la ley de ministerios el término “incumbencias” por los abusos cometidos en su nombre (Cantini, 1997). La LES mantiene el espíritu del Decreto 256/94, por el cual se establecían incumbencias solo para las profesiones que comprometen el interés público, poniendo en riesgo la salud, los bienes y los derechos de los ciudadanos, diferenciando así entre las “profesiones reguladas” y las “profesiones no reguladas”. Con esta ley se unificó la denominación de las certificaciones otorgadas al finalizar una carrera de pregrado, grado y posgrado bajo la denominación “títulos”, permitiendo lograr un cierto ordenamiento en materia de titulaciones, al menos en las carreras acreditadas.

La LES estableció que para el caso de las carreras reguladas, es decir, las que se incluyen en los alcances del art. 43, se fijarán patrones y estándares para los procesos de acreditación que serán los que establezca el Ministerio previa consulta con el Consejo de Universidades (CU).

Cabe señalar que el borrador preliminar del proyecto de ley de educación superior enviado al Congreso por el Poder Ejecutivo Nacional establecía un mecanismo de habilitación profesional a cargo del Estado, siendo los encargados de otorgar esa habilitación los Consejos de Habilitación Profesional, en los que tendrían representación las áreas del Estado que atienden la actividad correspondiente, las universidades, las Academias Nacionales cuando sea el caso, las asociaciones de Facultades y los organismos que tienen a su cargo el control de la profesión respectiva (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994). Finalmente, esto no fue aceptado por el Consejo Interuniversitario Nacional y se optó por que sea el CU el que elabore los estándares para la acreditación de carreras reguladas por el Estado, órgano cuya representación oficial⁵⁰ se encuentra principalmente en la figura de los Rectores de las instituciones universitarias públicas o privadas, excluyendo a otros actores. Esta modalidad de representación de intereses no establecía oportunamente en las normas previstas la participación de las Asociaciones de Decanos o Facultades. Sin embargo, el CU delegó en éstas la elaboración de los contenidos y los estándares de las carreras incorporadas en los alcances del art. 43 de la LES⁵¹.

Los debates en torno de quién es el encargado de expedir los títulos y las habilitaciones profesionales es en definitiva la discusión que subyace cuando se establecen -formal o informalmente- los mecanismos que estamos describiendo. A lo largo de la historia, se puede observar la permanencia de la adopción del modelo francés de títulos, que, al contrario del modelo anglosajón, une el reconocimiento académico y la habilitación profesional, aunque ha permitido la participación de diversos actores con diferentes alcances. Los procesos de reconocimiento oficial y de acreditación de calidad llegan a veces hasta confundirse, habiéndose elegido este modelo ante la imposibilidad de separar la habilitación profesional en un proceso externo (Marquina, 2004).

5. A modo de cierre: los supuestos de la investigación

⁵⁰ El Consejo de Universidades está presidido por el Ministro de Cultura y Educación o por quien este designe con categoría no inferior a Secretario, y está integrado por el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional, por la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, por un representante de cada Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior -que deberá ser rector de una institución universitaria- y por un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación (art. 72, LES)

⁵¹ En otro trabajo, efectuamos un estudio sobre la relación entre las funciones que se le otorgan al CU en el texto de la LES, la articulación con otros órganos de gobierno y las características de la representación e intermediación de intereses, y su impacto en la toma de decisiones. Entre las conclusiones a las que se arribó, se observó que el rol más dinámico de este órgano se acrecentó como producto del incremento de los títulos incorporados al artículo 43 de la LES. Los aspectos conflictivos en el seno del CU están vinculados, por un lado, a la delimitación de incumbencias profesionales entre las diversas carreras y, por otro, a señalamientos acerca de la necesidad de respetar los principios de la autonomía universitaria y la libertad de enseñanza, en el marco de los procesos de evaluación y acreditación de carreras de grado (Nosiglia, Trippano y Diodati, 2009).

Hemos presentado hasta aquí algunos conceptos y teorías que abonan el marco general de la investigación en curso. Específicamente, el objetivo de la indagación es, por un lado, describir y analizar las políticas de acreditación de las carreras de grado en términos de cómo modificó la distribución del poder entre el gobierno y las universidades; y, por otro lado, identificar como fue el comportamiento diferencial entre instituciones y actores institucionales. Uno de los supuestos que subyace en nuestro estudio es que dada la configuración particular de los procesos de profesionalización entre las diferentes carreras, la resolución de los conflictos no fue uniforme.

Recientemente, ha existido una tendencia de los propios grupos profesionales a solicitar la regulación estatal, ya que esto permite jerarquizar la profesión y obtener beneficios corporativos, como evitar la competencia de los no graduados, la colegiación obligatoria, regímenes previsionales propios, aranceles de orden público y facultades disciplinarias sobre los colegiados. Esta tendencia, aunque de un modo diferente, también se observó en el caso de las carreras que antes de ser incluidas en los alcances del art. 43 no poseían un organismo que represente sus intereses profesionales y que luego de ello, crearon sus propias Asociaciones de Facultades. De aquí que uno de los interrogantes de nuestro estudio gire en torno de establecer cuáles son los intereses que estas asociaciones representan y los debates que se produjeron durante el proceso de establecimiento de los diferentes estándares de acreditación.

Una de las decisiones metodológicas atada a esta hipótesis específica es seleccionar como casos de estudio, carreras asociadas a profesiones que contaban con asociaciones de Decanos más antiguas (Medicina y algunas Ingenierías) y otros casos en el extremo opuesto, cuyas asociaciones sean más recientes o directamente se hayan creado con posterioridad a la inclusión de las carreras respectivas en los alcances del art. 43 (Psicología y los Profesorados vinculados a las Humanidades).

Bibliografía

- Bobbio, N. (2003) *Teoría general de la Política*. Editorial Trotta, Madrid.
- Bobbio, N., Mateucci, N. y Pasquino, G. (1983) *Diccionario de Política*. Siglo XXI Editores, México.
- Bourdieu, P. (2008) *Homo academicus*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Burrage, M. (1996) “De la educación práctica a la educación profesional académica: pautas de conflicto y adaptación en Inglaterra, Francia y Estados Unidos”. En: Rothblatt, S. y Wittrock, B. (comp.) *La Universidad Europea y Americana desde 1800*. Ed. Pomares Corregidor, Barcelona.
- Cantini, J. (1997) *La autonomía y la autarquía de las universidades nacionales*. Serie Estudios. Academia Nacional de Educación.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen - Universidad Autónoma Metropolitana, México.

- Friedberg, E. y Musselin, C. (1996) “La noción de sistema universitario y sus implicaciones para el estudio de las universidades”. En: *Revista Debate*, México.
- Friedson, E. (2001) “La teoría de las profesiones. Estado del arte”. En: *Revista Perfiles educativos*, Vol. XXIII, N° 93, Pp. 28-43. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13209303.pdf>
- Groisman, E. (2004). “Los diplomas universitarios y la habilitación para el ejercicio de diversas actividades profesionales”. En: *Urbe et Ius: Revista de opinión jurídica*, N° 1, Buenos Aires.
- Krotsch, P. (2005) “La evaluación de la calidad en la Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto”. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires. Mimeo aportado por el autor, Buenos Aires. Después publicado en Wietse de Vries (coord.) *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior*. Netbiblo, Serie Universidad Contemporánea, Barcelona.
- Laclau, E. (1994) “Poder y representación”. En: *Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), N° 4, mayo. Buenos Aires.
- Larson, M. (1977) *The rise of Professionalism: a sociological Analysis*. Berkeley, University of California Press.
- Marquina, M. (2004) “Panorama de las titulaciones en el sistema de educación superior argentino: aportes para un estudio comparado”. CONEAU, Buenos Aires.
- Mignone, E. (1996) “Título académico, habilitación profesional e incumbencias”. En: *Revista Pensamiento Universitario*, N° 4/5. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas universitarias (1994) Proyecto de Ley de Educación Superior. Texto, comentarios y antecedentes.
- Nosiglia, M.C. (2011) “Poder y autoridad: el impacto de la Ley de Educación Superior en el gobierno de la Universidad Argentina”. En: AAVV, *Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la Universidad*. Colección de Educación Superior. Universidad de Palermo. Buenos Aires.
- Nosiglia, M. C., Trippano, S. y Diodati, M. (2009) “El sentido político de la coordinación universitaria: el caso del Consejo de Universidades”. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Nosiglia, M.C. (1999) “La Universidad como organización. Aportes de la administración para su estudio”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. N° 12. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Novaro, M. (1995) “Crisis de representación, neopopulismo y consolidación democrática”. En: *Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), N° 5. Buenos Aires.
- Panaia, M. (2008) *Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina*. CEPAL, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Parsons, T. (1971) *La estructura de la acción social*. Guadarrama, Madrid.
- Przeworski, A. (1998) “Democracia y representación”. En: *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, N° 10, Febrero. Caracas.
- Tenti Fanfani, E. y otros (1989) *Universidad y profesiones. Crisis y alternativa*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Unzué, M. (2007) “Viejas recetas para viejos problemas: la crisis de representación y el “derecho de instrucción a los representantes”. En: *Revista Argumentos*, N° 8, octubre. Disponible en: <http://www.revistaargumentos.com.ar/index.php/argumentos/issue/view/9>
- Weber, M. (1984) *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México.

ANÁLISIS DE POSIBILIDADES Y LIMITACIONES PSICODIDÁCTICAS Y LINGÜÍSTICAS EN USUARIOS UNIVERSITARIOS DE LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE. IMPLICANCIAS DIFERENCIALES Y TECNOLÓGICAS PARA LA WEB SEMÁNTICA

Roberto Oscar Páez, María Teresa Pascual De Pessione, Juan Manuel Andrada, Andrea Chaves, Pablo Chiura, Sergio Di Carlo, Marcos Germán Gómez Sayas, Daniela Alejandra Nigro, Héctor Martín Pereyra, Silvia Susana Prolo

Universidad Nacional de Córdoba

La comunicación que se presenta trata de reflejar los avances que se han desarrollado en el proyecto de investigación que tiene como instituciones participantes: la Facultad de Lenguas de la UNC (desde donde se ejecuta el mismo), el Instituto San Antonio Padua (Córdoba) y el Instituto Anglo Americano (Alta Gracia).

Cuestiones que dieron origen a la investigación:

-¿Cómo incide en los aprendizajes lingüísticos de estudiantes universitarios la metodología docente?

-¿Cuáles son las razones personales que provocan desajustes en el éxito académico de estudiantes secundarios y universitarios que utilizan tecnofactos virtuales?

-¿Cómo afecta la propuesta de actividades discentes en estudiantes y docentes, según sea su identidad personal?

-¿Es posible distinguir indicadores empíricos para construir Entornos Personales de Aprendizaje que sean funcionales a las finalidades educativas diferenciales?

A.2. Planteo general del problema:

De manera progresiva se constata una mayor proporción en los índices de deserción (fracaso) de estudiantes universitarios, principalmente los más afectados son los varones. Hay estudios empíricos en diversas comunidades académicas que atribuyen el abandono a múltiples factores ambientales (económicos, ocupacionales, familiares, ambientales) desde un paradigma exógeno de causas ajenas a los actores educacionales.

Intentos tímidos y poco conocidos analizan las incidencias de **factores endógenos** al fenómeno educativo tales como: estilos personales, estrategias específicas, adecuación metodológica, acciones docimológicas, funcionalidad de herramientas digitales, atención a los ritmos y posibilidades individuales.

La psicodidáctica (como interdisciplina) va teniendo como eje de preocupación el análisis del respeto por las características individuales/personales de profesores y estudiantes universitarios. Existe carencia en el análisis de aquellos factores endógenos en el sistema universitario que tengan en cuenta dos ejes complementarios: a) identidad personal/integral de cada persona y los impactos (favorables en sus actividades educativas), b) buen uso de recursos digitales para los aprendizajes mediáticos.

Respecto al primer eje: **IDENTIDAD PERSONAL**, la literatura científica pone énfasis en las diferencias anatómo-fisiológicas de mujeres y varones. Si su constitución física está marcada por el genoma y viene influenciada por las hormonas predominantes (estrógenos o andrógenos), se ha puesto en evidencia diversificación en el cerebro de la mujer y del varón. Allí radican las funciones psicológicas superiores que determinan los comportamientos de cada quien. La activación y puesta en práctica de estrategias personales depende de las características neurológicas de cada sujeto y los retos provenientes de ambiente. Lo anterior pone en duda el éxito de propuestas metodológicas que obligan a los sujetos a actuar según ideales de “igualdad identitaria”. Esto favorece o perjudica a quien se siente afectado por métodos desajustados a su identidad personal.

El segundo eje: **RECURSOS DIGITALES**, hace referencia a las herramientas que las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) ofrecen a la academia para su uso racional/ funcional. La construcción de la Web Semántica sigue su marcha colaborativa en muchos centros científicos y tecnológicos del planeta. En investigaciones anteriores (2010-2011) se ha trabajado en la arquitectura de un recurso didáctico conocido como E.P.A. (Entornos Personales de Aprendizaje) que brinda la posibilidad de que el usuario experto pueda ejercer un control y selección de aquellas herramientas disponibles en la Web, tanto para acceder a la información como para compartirla/evaluarla/modificarla. Es necesario investigar las ventajas e inconvenientes de estos EPA para utilizarlos como recursos didácticos que respeten las diferencias individuales, sin caer en proteccionismos u otros eufemismos académicos.

El interés del equipo por investigar la problemática de partida procede de resultados de dos proyectos anteriores, en los que se pudo comprobar la carencia formativa de estrategias de pensamiento y escasa identidad de sus estilos personales en muestras significativas de estudiantes universitarios que fueron invitados a participar en esas experiencias.

Por otra parte, la deserción que se produce en los cursantes de primer año de la mayoría de las carreras universitarias incita a averiguar las **causas endógenas** dentro del sistema universitario. Las fuentes bibliográficas y webgráficas consultadas acercan datos similares en muchos centros académicos. Les preocupa la mayor deserción masculina, probablemente causada por una incompatibilidad metodológica con sus características personales.

“El conocimiento de cómo aprende el cerebro tendrá un gran impacto en la educación. Comprender los mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje podría transformar las estrategias educativas y permitirnos idear programas que optimizaran el aprendizaje”. Blakemore y Frith (2010).

En diversos centros de investigación se ha llegado a la conclusión que los comportamientos de cada sujeto dependen de su forma para procesar la información, tanto la que ingresa, como la de salida. Contemporáneamente se enfatiza en los comportamientos diferenciales según el sexo del estudiante: por una parte su carga genética, por la otra la poderosa influencia de las hormonas que distinguen a cada cual, sin descuidar los tiempos que lleva la maduración evolutiva personal.

“Considerando sin prejuicios los datos fisiológicos y psíquicos no es difícil admitir que la naturaleza masculina y la femenina se expresan de manera diferente, aunque no hay ni la más mínima duda de que tanto el varón como la mujer tienen el mismo valor, la misma dignidad y deberían tener las mismas oportunidades para influir en la sociedad en que viven. Sin embargo, la diferencia originaria entre ellos no es ni irrelevante ni adicional, y tampoco es un mero producto social. No es una condición que igualmente podría faltar, y tampoco es una realidad que se pueda limitar solo al plano corporal. El varón y la mujer se complementan en su correspondiente y específica naturaleza corporal, psíquica y espiritual. Ambos poseen valiosas cualidades que les son propias, y cada uno es, en su propio ámbito, superior a otro”. RUBIA, Francisco José (2008) *Cualidades cognitivas del cerebro según el sexo*. En: Hombres y mujeres. Cerebro y educación. Madrid: Almuzara. Pg. 134.

No obstante el reconocimiento de las características diferenciales de mujeres y varones, tanto las escuelas como las universidades han instalado lo que hoy se denuncia como “instrucción feminizada” o, con otras palabras extraídas de la literatura psicopedagógica: “pedagogías femeninas para muchachos”, por cuanto se considera al estudiante (mujer o varón) como respondientes a características que son propias de ellas: se exige puntualidad, mejor comunicación, ejercicio de la memoria mecánica, cooperación a toda prueba, prolijidad, preocupación por el otro, destrezas verbales. Incluso en las tareas de aprendizaje que se presentan mediatizadas por plataformas educativas, en las que se descuida bastante al varón, porque se considera un fenotipo fijado en la desprolijidad, la agresividad, carencia de inducción y profundidad, egoísmo, anclaje en los objetos más que en los sujetos (“...las preferencias de los hombres se orientarían hacia los objetos mientras que las de las mujeres lo harían hacia las personas” Benbow, 1988). Observemos cuál es la opinión al respecto de una egresada e investigadora de las universidades Carlos III y Harvard, actual Presidenta Académica de EASSE en España (*European Association Single Sex Education*):

“En las últimas décadas se han impuesto una serie de tendencias pedagógicas en las que cualquier manifestación de masculinidad se interpreta como una forma de violencia o agresividad que debe ser corregida de inmediato. Se quiere implantar en las escuelas el ‘ideal femenino’: niños sentados en filas ordenadas, escuchando lecciones en silencio y tomando pulcros apuntes. Muchas chicas destacan en tales tareas pero a los chicos no

les van bien porque tienen otra forma de aprender, otros ritmos de maduración, y otra forma de comportarse”. María Calvo Charro, (2012) Desafíos y perspectivas de la escuela diferenciada por sexos. Madrid: Almudi.org. pg. 7.

Se constituye en un fuerte desafío el constatar las diferencias de comportamiento de estudiantes mujeres y varones frente a los requerimientos de las actividades mediadas por los tecnofactos a efectos de aislar indicadores que ayuden a entender aquellas conductas favorables o no, según las competencias de cada sujeto. Será preocupación analizar aspectos tales como:

- razonamiento lingüístico,
- fluidez verbal
- calidad y comprensión del discurso,
- atención a estímulos y ejercicio de percepción,
- uso de los engramas mnémicos,
- habilidades motoras dirigidas a herramientas digitales.

Hipótesis

Si se detectan factores endógenos (personales y metodológicos) en la educación universitaria y se tienen en cuenta las diferencias individuales, entonces será posible utilizar funcionalmente diversas herramientas digitales en la Web Semántica.

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Objetivos generales:

1. Analizar posibilidades y limitaciones psicodidácticas y lingüísticas en usuarios universitarios de los Entornos Personales de Aprendizaje.
2. Sistematizar características personales que obstaculicen o favorezcan las acciones educativas en el marco de la instrucción mediatizada.
3. Comprender los factores de éxito en mujeres y varones para la selección de estrategias metodológicas tendientes a una equidad según cada estilo personal.
4. Compartir experiencias con otros investigadores pertenecientes a redes universitarias específicas.

Objetivos específicos:

5. Aplicar instrumentos docimológicos estandarizados adaptándolos a las necesidades de la presente investigación.
6. Interpretar los resultados de las cuasiexperiencias para la selección de estrategias que contribuyan al éxito académico de usuarios digitales.
7. Proponer alternativas superadoras de métodos didácticos para la superación de factores de riesgo como el fracaso académico.

8. Contribuir a la formación de noveles investigadores (tesistas, becarios y estudiantes).
9. Abrir la investigación a instituciones de educación superior no universitaria.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el diagnóstico individualizado se emplearán instrumentos docimológicos disponibles tales como: CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso para Estilos de Aprendizaje), Test Sternberg sobre Inteligencia Exitosa, Test de Personalidad de López Alonso, Encuesta para Memoria Operacional de Daneman y Carpenter, Test de Aptitudes Diferenciales (DAT), Inventario de Masculinidad y Feminidad (IMAFE), Escala de Bienestar Psicológico (EBPs).

Al tratarse de una investigación descriptiva-explicativa, se utilizan técnicas cualitativas y cuantitativas, abordando dos tipos de enfoques: a) Diferencial con empleo de Estudio de Casos, b) Cuasiexperimental, con diseño pre-postest. Los potenciales sujetos serán estudiantes y profesores del área LENGUAS y LITERATURA de facultades y escuelas universitarias y no universitarias de la provincia de Córdoba interesados en actuar valiéndose de Entornos Personales de Aprendizaje de la Web Semántica.

Diseño cuasiexperimental ex post facto. Grupos de control y cuasiexperimentales. Estudio de casos con utilización de Análisis Semántico de Contenidos y de Ejecución de Competencias Textuales en medios digitales. Entrevistas en profundidad. Técnica de la investigación acción, según corresponda. El tratamiento e interpretación estadístico será llevado a cabo recurriendo al software SPSS, teniendo en cuenta las siguientes fases: descriptiva, analítica y de validación de resultados.

APORTES A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS:

En el transcurso de la presentación se expondrán los aspectos teóricos más importantes del corpus, como así también los diferentes resultados provisorios de la investigación iniciada hace escasos cuatro meses (febrero de 2012).

La Web Semántica en construcción está requiriendo de usuarios que dominen competencias comunicativas y digitales, a la vez que sepan transformar en mensajes entendibles para las ontologías que forman la arquitectura de la Web, con un exigente desempeño del “sentido” y de los comportamientos según las funciones cerebrales diferenciadas y las demandas de las tareas académicas. Existe una vacancia en la interpretación de resultados derivados tanto de metodologías docentes “neutrales” y de instrumentos de evaluación muchas veces contradictorios a las características de las funciones cerebrales.

Reflexiones sobre las formas y oportunidades de enfoque en el empleo de técnicas y procedimientos que pongan énfasis en la prevención de los fracasos personales y académicos, a la vez que la capacitación de docentes y la buena implementación de estrategias de intervención,

debe guiar las decisiones institucionales y políticas de la educación secundaria y universitaria. Se trata de poner énfasis en el respeto por las diferencias individuales, lo que no equivale a decir separar inadecuadamente grupos de estudiantes femeninos o masculinos. En síntesis, será conveniente tener presente las ventajas y los inconvenientes de cada sujeto, para acrecentar las primeras y contribuir a la superación de las segundas.

Se ofrece exponer avances de la investigación, pero mucho más –como en todo evento científico- se anhela la interacción valiosa de análisis e interpretaciones por parte de colegas investigadores de diversa procedencia para acrecentar el corpus en construcción.

Referencias

- ALONSO TAPIA, J. (1997) *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- ARANCIBIA, V., HERRERA, P. y STRASSER, K. (1999) *Psicología de la educación*. Segunda edición. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- BARON-COHEN, S. (2005). *La gran diferencia, cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres*, Barcelona: Amat.
- BARROSO OSUNA, J. (2010) *La investigación educativa en TIC. Visiones prácticas*. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN, J. y otros (1993) *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- BLAKEMORE, S.J. - FRITH, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona: Ariel.
- BRIZENDINE, L. (2007). *El cerebro femenino*. Barcelona: RBA.
- BURGES, L. (2006) *Diferencias mentales entre los sexos: Innato versus adquirido bajo un enfoque evolutivo*. Madrid: Lodus Vitalis, Vol. XIV, Numero 25. Páginas 43 a 73.
- CABERO, J. y otros (2007) *Las TIC para la igualdad*. Sevilla: Eduforma.
- CALVO CHARRO, M. (2008) *Hombres y mujeres. Cerebro y educación. Las diferencias cerebrales entre los sexos y su importancia en el aprendizaje*. Madrid: Almuzara.
- CALVO CHARRO, M (2012) *Desafíos y perspectivas de la escuela diferenciada por sexos*. Madrid: almudi.org.
- CAHILL, L. (2005). His brain, her brain, *Scientific American*, 292 (5), 40-47.
- CASULLO, M.M. y otros (2000) *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- CELA CONDE, C.J. y AYALA, F.J. (2001) *Senderos de la evolución humana*. Madrid: Alianza.
- CHESTERTON, G.K. (2007). *Lo que está mal en el mundo*. Madrid: Ciudadela libros.
- COLL, C., MONEREO, C. y otros (2008) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- DAMASIO, A.R. y DAMASIO, H. (1992) *Cerebro y lenguaje*. Investigación y ciencia.
- DARWIN, C. (1936). *The origin of species and the descent of man* . New York: Modern Library.
- DE BEAUVOIR, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris: Gallimard.

- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. y otros (2010) *Aprendizaje con Wikis. Usos didácticos y casos prácticos*. Sevilla: Eduforma.
- ENGELS, F. (1884). *The Origin of the Family, Property and the State*. New York: International Publishers (1972).
- FRIEDERICI, A. (2003) *El procesamiento cerebral del lenguaje*. En *Mente y cerebro*, 5.
- FISHER, H. (2001). *El primer sexo*. Madrid: Punto de lectura.
- GALLEGO, D. y GATICA, N. (2010) *La pizarra digital. Una ventana al mundo desde las aulas*. Sevilla: Eduforma.
- GARCÍA ARETIO, L. (2006) *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA ARETIO, L. y otros (2007) *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- GOLEMAN, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GURIAN, M. (1996). *The wonder of boys*. New York: Jeremy P. Tarcher/ Putnam.
- GURIAN, M. (1998). *A fine young man: what parents, mentors and educators can do to shape adolescent boys into exceptional men*. New York: Jeremy P. Tarcher/ Putnam.
- GURIAN, M. - STEVENS, K. (2006). Learning and Gender, *American Schoold Board Journal*, oct. 2006.
- IJIMA, M. - ARISAKA, O. — MINAMOTO, F. — ARAI, Y. (2001). Sex Differences in Children's Free Drawings: A Study on Girls with Congenital Adrenal Hyperplasia. *Hormones and Behavior*, 40, 2, pp.99-104.
- KIMURA, D. (1992) *Cerebro de varón, cerebro de mujer*. Investigación y ciencia.
- LLORENTE CEJUDO, M. (2009) *Formación semipresencial apoyada en la red (Blended learning). Diseño de acciones para el aprendizaje*. Sevilla: Eduforma.
- MEDINA, J. (2010) *Los 12 principios del cerebro*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- MELARÉ, D. (2007) *Tecnología de la inteligencia. Gestión de la Competencia Pedagógica Virtual*. Madrid: Editorial Popular.
- MEVES, C. (2005). *Las chicas son diferentes y los chicos más; en la obra colectiva: Educación diferenciada, una opción razonable*. Pamplona: Eunsa.
- MOIR, A. (1994) *Sexo y Cerebro*. México: Editorial Diana.
- MORGADO, I. (2007). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ariel.
- MOSCONI, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant?* Paris: PUF.
- MOSCONI, N. (2004a). Effets et limites de la mixité scolaire. *La Découverte. Travail, genre et sociétés*, 11, 1, pp. 165-174.
- MOSCONI, N. (2004b). *Femmes et savoir*. Paris: L'Harmattan.
- NAOURI, A. — SUBIJANA, A. (2005). *Padres permisivos; hijos tiranos*. Barcelona: EDICIONES B.
- OÑATIVIA, O.V. (1977) *Bases psicosociales de la educación*. Buenos Aires: Guadalupe.
- PÁEZ, R.O. (2007) *Didáctica conceptual en el sistema universitario*. Córdoba: Anábasis.

- PÁEZ, R.O. y otros (2010) *Pensamiento estratégico en entornos instructivos virtuales (EIV) para la práctica de competencias comunicativas*. Córdoba: Editorial Facultad de Lenguas de la U.N.C.
- PÁEZ, R.O. (2011) *Construcción social de la personalidad. La Psicología Educativa en el sistema universitario*. Segunda edición. Córdoba: Anábasis.
- PELLICER IBORRA, C. y ORTEGA DELGADO, M. (2009) *La evaluación de las competencias básicas*. Madrid: PPC.
- PRENDES ESPINOSA, M.P.; GUTIÉRREZ PORLÁN, I. y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2010) *Recursos educativos en red*. Madrid: Síntesis.
- RUBIA, F.J. (2007). *El sexo del cerebro*. Madrid: Temas de hoy.
- SAN MARTÍN, P. (2008) *Hacia un dispositivo hipermedial dinámico. Educación e investigación para el campo audiovisual interactivo*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M.L. (2010) *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- SAPOLSKY, R.M. (2007). *El mono enamorado y otros ensayos sobre nuestra vida animal*. Barcelona: Paidós.
- SAVATER, F. (2004). *El valor d'educar*. Barcelona: Columna.
- SAX, L. (2005). *Why gender matters*, New York: Doubleday.
- SILVA, M. (2005) *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona: Gedisa.
- SPRINGER, S.P. y DEUTSCH, G. (2006) *Cerebro izquierdo, cerebro derecho*. Sevilla: Gedisa.
- TIRADO MORUETA, R. (2002) *Los entornos virtuales de aprendizaje. Bases para una didáctica del conocimiento*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- TRIQUELL, X. y VIDAL, E. (2007) *¿Recursos virtuales para problemas reales?* Córdoba: Editorial Brujas.
- VILLA, A., POBLETE, M. y otros (2008) *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- VINAGRE LARANJEIRA, M. (2010) *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Síntesis.
- WISNIEWSKI, AB. (1998). Sexually-dimorphic patterns of cortical asymmetry, and the role for sex steroid hormones in determining cortical patterns of lateralization. *Psychoneuroendocrinology*, 23, pp. 519—547.
- WENDLAND, J. (2004), *Reversing the Gender gap*. <http://www.politicalaffairs.net/article/articleview/106/>
- UNTURBE FERNÁNDEZ, A. y ARENAS FONOLLOSA, M. (2010) *Internet como recurso educativo*. Madrid: Anaya.

DAS PROPOSTAS DA UNESCO ÀS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: pontos e contrapontos

Sueli Menezes Pereira
Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

Este texto discute políticas para o Ensino Médio, tomando como referência as propostas da reunião promovida pela UNESCO, ocorrida em Beijin, República Popular da China, no ano de 2001 intitulada *Objetivos e Funções do Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades* e sua relação com as propostas do Ministério da Educação do Brasil, o que repercute nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB Nº 2/ 2012). Inicialmente analisa a Resolução CNE/CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na perspectiva de evidenciar a diferença de abordagem dessas diretrizes e as atuais. Sob o enfoque destes documentos, analisa, igualmente, as políticas das Secretarias Estaduais de Educação que, nesse momento, vêm buscando e propondo reformulações em suas políticas para o Ensino Médio, visando a enfrentar os desafios postos por esse nível de ensino, tal é o caso da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul.

Efetivamente o Brasil precisa repensar a realidade da Educação Básica e, nela, o Ensino Médio cujos resultados catastróficos podem ser evidenciados nos baixos IBEBs, indicando que estamos longe de alcançar um índice aceitável que se aproxime do mínimo de 6.0, conforme critérios da UNESCO.

Em Beijin, estabeleceu-se o consenso de que os impactos advindos das transformações do mundo do trabalho, com as conseqüentes mudanças no mercado de trabalho e o crescente desemprego, levantam a necessidade da escola de ensino médio repensar o seu papel na preparação dos estudantes para a vida em sociedade e de considerar a articulação de outros saberes na construção de seus currículos para o que se faz necessário ter os estudantes como foco central de qualquer reforma educacional.

Para tanto, é imprescindível construir políticas de formação de docentes, tendo em vista que a qualidade da formação inicial e continuada dos professores é crucial para estes propósitos, para o que se faz imperativo o favorecimento da compreensão e construção de conhecimentos a respeito do desenvolvimento psicológico, social e cultural dos jovens, além de incentivar a construção de estratégias que possibilitem aos estudantes participar, como sujeitos, de uma revisão crítica dos objetivos e funções do ensino médio no contexto do mundo do trabalho,

considerando que “o ensino médio destina-se ao preparo para a vida, para a realidade da vida no século XXI, que abarca um processo ininterrupto de interação entre o aprendizado contínuo e o mundo do trabalho” (UNESCO, 2001, p. 10).

Neste particular a reunião de Beijin focalizou os problemas fundamentais com que o Ensino Médio está ou deverá estar se defrontando, no sentido de corresponder a esses objetivos e funções redefinidas. Esses dilemas envolvem o equilíbrio entre a escolarização maciça e a seletiva, entre a educação geral e a especializada (profissional), entre resultados cognitivos e comportamentais.

Um dos aspectos salientados pela Conferência de Beijing, além dos sociais e culturais, é o fator econômico:

As sociedades deixam para trás a economia industrial, em direção a uma **economia do conhecimento**. Reduz-se cada vez mais a oferta de trabalho não qualificado. Cresce a percentagem de participação da mão-de-obra em regime de tempo parcial, não só nas pequenas e médias empresas, como também entre os trabalhadores independentes. Há uma queda no trabalho repetitivo e de rotina, ao lado de maior dependência em relação a aptidões específicas, adaptabilidade e capacidade de solucionar problemas nos locais de trabalho. Essas transformações na economia e na qualidade da mão-de-obra constituem um enorme desafio para a educação. (UNESCO, 2001, p. 20 – grifos nossos).

Outro aspecto importante abordado no documento da UNESCO refere-se a negligência de alguns países e nós diríamos, também, de Governos de Estados no Brasil para com o seu Sistema Educativo em termos globais: econômicos, políticos e culturais, tanto na formulação de políticas de ensino, como de formação de professores para os dias atuais como foi o caso do Rio Grande do Sul em governos passados com riscos para sua própria economia. “Entre outras consequências, a redução das despesas acarretou um envelhecimento do corpo docente, que tende a resistir às mudanças, e a uma carência de meios para conceber e implementar de modo eficiente as alterações necessárias” (UNESCO, 2001, p. 21).

Partindo dessas considerações, analisam-se as políticas educacionais do Brasil, tendo nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio seu principal foco.

Políticas Nacionais para o Ensino Médio: a formação por competência em análise

As políticas educacionais para a Educação Brasileira em todos os níveis de ensino se configuram nas Diretrizes Curriculares Nacionais. A Resolução CNE/CEB 3/1998 que trata do Ensino Médio e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena” expressas no Parecer CNE/CP 009/2001 que, referendado pela Resolução CNE/CP 1/2002, tem na noção de “competência”, a concepção nuclear para a orientação dos cursos.

Neste prisma, faz-se necessário um aprofundamento da questão no sentido de elucidar a ideia de competência na educação, ou como um conceito pedagógico universal de valor social, ou como uma mistificação da antiga discussão sobre mudanças das *qualificações* no capitalismo. Isto importa se considerarmos que a defesa de uma maior atenção à educação tem, como suporte, as agências multilaterais financiadoras da educação e seus discursos não vêm acompanhados de uma reflexão crítica sobre as consequências nefastas advindas da internacionalização econômica, na qual a maioria das nações do Terceiro Mundo participa subordinadamente (OLIVEIRA, 2001).

A formação por competências, conforme Kuenzer (2008) é um tipo de formação que “assume um significado de um saber-fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer”, o que para Hill (2003), faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal para a reestruturação dos sistemas de ensino. Isto se explica pela crise do capital, ocasionada pelo esgotamento do modelo taylorista-fordista e sua substituição por formas de produção flexíveis, de inovação tecnológica e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e, naturalmente, do saber dos trabalhadores.

Para o modelo de acumulação flexível é necessário um novo tipo de trabalhador, não mais dotado de conhecimentos específicos e parciais, formados na lógica da “qualificação”, mas uma formação por “competências”, em termos de conhecimentos básicos e polivalentes.

Se, antes, os requerimentos da formação profissional estavam diretamente ligados ao posto de trabalho e à qualificação para uma função, agora a defesa é por uma formação genérica, polivalente, flexível às mudanças dos processos de trabalho, o que explica a proposta de formar o cidadão para “adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento” (BRASIL, CNE/CEB/Resolução 3/98).

A qualidade exigida pelo capital com ênfase no modelo por competência, como afirma Ramos (2002, p.39), é originária das ciências cognitivas, e “surge com uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais”.

Deluiz (2001), por sua vez, afirmando sobre a matriz condutivista/behaviorista do processo de trabalho com base em competências, identifica seus fundamentos na psicologia de Skinner e na pedagogia dos objetivos de Bloom, guardando forte relação com o objetivo voltado para a eficiência social e, neste aspecto, enfatiza que “há uma sobrevalorização de aspectos atitudinais (o saber-ser) que conferem ao modelo de competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos” (DELUIZ, 2001, p. 2). Nesta ótica, a formação por competência indica uma

formação para a submissão, de modo que o capital exerça maior controle sobre o emprego e sobre a ação da força de trabalho.

Considerando os aspectos psicológicos envolvidos na formação por competências, a escola básica se afirma como instrumento dos interesses das relações de produção, preparando melhor o homem para “suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza” (BRASIL, CNE/CEB/Resolução 3/98, Art. 2º, I), o que se caracteriza como uma formação de aspectos atitudinais e comportamentais.

Neste processo, de modo a aproximar a escola e o mundo do trabalho, a valorização dos saberes dos trabalhadores, não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado, prioriza a prática como referência para a formação dimensionada para uma visão pragmática, do que se pode considerar que as competências profissionais são construídas ao longo da trajetória de vida do profissional pelo compartilhamento de experiências e práticas coletivas.

Esta questão nos leva a afirmar com Santomé (2001, p. 52), que os processos de trabalho não investem:

[...] no desenvolvimento de destrezas, de análises, avaliação e crítica, bem como do trabalho de conteúdos culturais com maior poder de mobilização social, de outros conteúdos que possam dotar cada cidadão e cidadã de um maior caudal de recursos para corrigir as disfunções da sociedade presente.

Observa-se o mesmo fundamento na discussão sobre formação de professores para a educação básica, tanto na formação inicial como na formação continuada, o que se traduz, por um lado como uma necessidade para que a educação formal atenda aos propósitos das políticas educacionais descentralizadas, nas quais os professores deverão assumir, como responsáveis primeiros, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96 –, o compromisso com a construção da autonomia escolar e, assim, ocupar este espaço com vistas ao resgate da função social da escola voltada para a formação do cidadão.

O atual recurso do capital para isto se traduz no princípio orientador básico para os cursos de formação de professores que, de acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001, está na concepção de “competência”, compreendida no documento citado, como a capacidade do professor de mobilizar conhecimentos transformando-os em ação, “competências necessárias para atuar no novo cenário”, reconhecendo-as “como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida” (CNE/CP, Parecer 009/2001, p. 11).

Neste processo, a ênfase das competências está no conhecimento construído “na” e “pela” experiência, pois, como o próprio documento legal diz:

[...] é um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre”

esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto de aprender a “ser” professor. (Parecer CNE/CP 009/2001, p. 47).

Fundamentada sobre a valorização da implicação subjetiva no conhecimento, a competência desloca a atenção para a atitude, para o comportamento e para os saberes dos trabalhadores, adquiridos na prática do trabalho e, assim, destaca-se a dimensão experimental da qualificação a ser expressa coerentemente pela noção de competência.

Ramos (2002) acrescenta que a validação das aquisições profissionais faz com que o lugar de trabalho também se transforme em formador por excelência, do que resulta o sistema de formação inicial e contínua associado aos processos de investigação de novas competências, visando preparar os trabalhadores, não para o exercício de uma especialidade, mas para poder reconverter-se permanentemente, o que força a escola a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares.

Com isto, reafirma-se a dimensão experimental relacionada ao conteúdo do trabalho, pelo qual são valorizados os saberes tácitos, uma forma de conhecimento essencial à aquisição e ao desenvolvimento de tarefas qualificadas, sempre aprendidas através da experiência subjetiva.

Partindo desta realidade, vemos o triunfo dos interesses do capital em manter a escola como um instrumento de sua legitimação, pois apostando no despreparo das instituições educativas, as coloca como cumpridoras de tarefas voltadas para formar cidadãos “capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver a diversidade, valorizar a qualidade” (BRASIL, CNE/CEB/Resolução 3/98 Art. 2º, I.), o que se identifica com passividade e conformismo, fazendo da escola uma instituição cúmplice das contradições do sistema.

Nesta ótica, a Educação Básica, através de seus profissionais, estimula o aluno a assumir solitariamente as incertezas da vida e a enfrentar o provisório, respondendo apenas ao imediatismo de suas necessidades pelo trabalho precarizado, flexíveis para o trabalho e para o consumo, retirando dele a possibilidade de apropriar-se dos bens sociais já realizados e disponíveis na sociedade.

Em 2012 as diretrizes para o Ensino Médio tomam um outro rumo, agora voltado para o conhecimento, revogando a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

Da formação por competências à formação pelo conhecimento

No Brasil a discussão da Conferência de Beijin realizada em 2001 tem sido um dos principais referenciais para as políticas do MEC, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 4/2010), especialmente para a proposta de Ensino

Médio que, de acordo com as Diretrizes Curriculares para este nível de Ensino (Resolução 2/2012), determina:

O Ensino Médio deverá voltar-se para:

- III - o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.
- § 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural. (BRASIL, DCN 2/2012, Art.26)

Nesta perspectiva as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, definem que:

Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;**
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.**(grifos nossos)

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;**
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;**
- VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.**(grifos nossos)

Em conformidade com estas Diretrizes o Estado do Rio Grande do Sul formaliza sua proposta político-pedagógica para o Ensino Médio.

A proposta de Ensino Médio politécnico no Rio Grande do Sul/RS: possibilidades de viabilização

A proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada a este nível de ensino, apresentada pela Secretaria de Educação (SE) do Estado do Rio Grande do Sul (RS), leva em consideração o Plano de Governo Estadual no período 2011-2014 e os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96.

O plano de governo para a gestão 2011/2014 estabeleceu como prioridade da política educacional a democratização da gestão, o acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; a aprendizagem e ao patrimônio cultural e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional, considerando a importância de uma formação cidadã que responda pelas necessidades humanas e pelo domínio dos princípios do conhecimento científico e tecnológico de modo a inserir o cidadão no mundo do trabalho de forma crítica e contextualizada.

Em acordo com o Documento Base é preciso construir um projeto de Ensino Médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana. Neste sentido, defende um Ensino Médio Politécnico que tem por base a articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo, o que demanda uma formação interdisciplinar, tendo como ponto de partida o conteúdo social, “revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana” (RS/SE, 2011, p.5), o que justifica a urgência de uma proposta administrativo-pedagógica de modo que:

[...] o conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio. (RS/SE, 2011, p.7)

Ter o trabalho como princípio educativo de modo que o cidadão compreenda

[...] o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a sua sobrevivência. (...) É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história. Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. (RS/SE, 2010, p.15).

Neste caso a politecnicidade deve ser compreendida como domínio intelectual da técnica.

Na versão geral, o Ensino Médio Politécnico, **embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais**, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade. Do ponto de vista da organização curricular, a politecnicidade supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe (...) o protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo **trabalho coletivo** que integre os diferentes atores que atuam nas escolas (...). (RS/SE, 2011, p.17, grifos nossos).

O ponto de partida para este modelo de escola, em uma perspectiva gramsciana, tem no senso comum a sua raiz com o objetivo de superá-lo. Se o conhecimento não supera o senso comum, não é conhecimento. São apenas conhecimentos da realidade imediata, mas se não interpretada, mantém os estudantes subordinados aos desígnios do espontaneísmo.

Assim, pode-se dizer que a noção de politecnia busca a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre o saber e o fazer, entre a ciência e a técnica “a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais” (SAVIANI, 2003, p. 9)

Para tanto, faz-se necessário considerar que a educação politécnica em ambientes escolares parece não ser possível na orientação econômica e política do capitalismo que se reproduz nas escolas devido ao sentido que é dado ao trabalho pelo capital e às repercussões sociais que tal sentido desencadeia e, ainda, porque “[...] historicamente, a escola está adequada aos interesses e necessidades da burguesia” como afirmam Marx e Engels (SILVA, 2008, p. 18). Este é o grande desafio a ser enfrentado.

Considerações finais

Em conformidade com as propostas de Ensino Médio para o Século XXI o importante não é o aluno aprender um volume de conhecimentos, mas a sua capacidade para aprender continuamente de modo a participar da evolução social, reforçando os vínculos com o mundo do trabalho, bem como desenvolver competências comunicacionais críticas, criativas, flexíveis e o engajamento do jovem no esforço do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2003). Para isto o Diploma já não é suficiente. A exigência se caracteriza pelas capacidades de se comunicar, de trabalhar em equipe, de adaptar-se às inovações, de criar soluções, de dominar novas tecnologias, para o que não faz mais sentido preparar os jovens para competências profissionais específicas.

Não há dúvida de que as transformações na economia e na qualidade da mão-de-obra constituem um enorme desafio para a educação, pois “seja qual for a escolha, *a preparação para a universidade deixa de ser uma base lógica adequada*, considerando que tantos alunos passam do Ensino Médio para o emprego, para o ensino profissional, ou mesmo para o desemprego”. (UNESCO, 2003, p. 24, grifos nossos).

Com essas considerações o Relatório da Conferência de Beijing enfatiza que as pessoas engajadas no ensino de nível médio precisam envolver-se em: organização ou comunidades de

aprendizagem (em que os professores são discípulos e companheiros de aprendizado dos alunos); assim como, para o êxito deste nível de ensino, deve haver um equilíbrio entre educação geral e profissional, resultados cognitivos e comportamentais.

Na ótica da reunião de Beijin se afirmam as Diretrizes para o Ensino Médio no Brasil, não na perspectiva da formação por competências atitudinais como se formulou a proposta da Resolução 3 de 1998, mas na proposta de integração da ciência e da técnica, da formação politécnica, para a superação da divisão do trabalho, tendo claro, no entanto, que *o trabalho pode ser assumido como princípio educativo* na perspectiva do *capital* ou do *trabalhador*.

Do ponto de vista do *capital*, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, *o sujeito é o capital e o homem é o objeto*. Na perspectiva do *trabalhador* implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas.

É preciso, como diz Frigotto (1998) que os profissionais da educação e educandos tenham consciência crítica como primeiro elemento deste processo que permite perceber que, é dentro das velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.

Referências

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm.

_____, CNE/CEB Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em http://www.ca.ufsc.br/files/2012/05/rceb004_10.pdf

_____, Resolução CNE/CEB 3/1998 - institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf

_____, Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012 define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf

_____, Parecer CNE/CP 009/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 08/05/2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

- DELUIZ, Neise. O modelo da competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Informativo SENAC, vol. 27, n.3, set/dez, 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/index.asp>
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. 230 p.
- HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. In Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2. p. 24-59. Jul/Dez, 2003. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- KUENZER, Acácia. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Disponível em http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Acacia_Kuenzer/ - Acessado em 12 de 12 de 2008.
- OLIVEIRA, Ramon. A Teoria do Capital Humano e a educação profissional brasileira. Boletim Técnico do SENAC, volume 27 - n°1, janeiro/abril 2001. In: <http://www.senac.com.br/informativo/bts/271/boltec271c.htm>
- RIO GRANDE DO SUL/RS. Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio 2011-2014. Porto Alegre: SEDUC, Novembro de 2011
- RAMOS, Marise N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 2ª ed.-São Paulo:Cortez, 2002.
- SANTOMÉ, Jurgo.T. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. In Currículo sem Fronteiras, v.1, n. 1.pp. 50-88. Jan/Jun, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. Fundação Oswaldo Cruz- FIOCRUZ. Revista Trabalho, Educação e Saúde, 2003 , v.1(1), p. :131-152
- SILVA, Adnilson José da. Politecnicidade *versus* alienação: contribuições conceituais para o estudo sobre a ofensiva capitalista na educação. Anais da VIII Jornada HISTEDBR, jul/2008. Campinas, SP: FE/UNICAMP, Disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../Adnilson%20Silva%20\(R\).doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../Adnilson%20Silva%20(R).doc). Acesso em 12 de fevereiro de 2012.
- UNESCO. Relatório Final Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades. Cadernos UNESCO. Série Educação, volume 9. Beijing, República Popular da China, 21-25 de maio de 2001.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL - GEPPGE

Sueli Menezes Pereira- CE/UFSM-RS/Brasil⁵²
Etiane Fagundes Braga Balsan- PPGE/UFSM⁵³
Neila Pedrotti Drabach-PPGE/UFSM⁵⁴
Débora Teixeira de Mello- PPGE/UFSM⁵⁵
Sabrina Zientarski de Bragança- PPGE/UFSM⁵⁶
Daniele Rorato Sagrillo- PPGE/UFSM⁵⁷
Clarice Zientarki-PPGE/UFSM⁵⁸
Ieda Maria Kleinert Casagrande- PPGE/UFSM⁵⁹
Oséias Santos de Oliveira-PPGE/UFSM⁶⁰
Ana Paula Teixeira de Arruda-UFSM⁶¹
Priscilla Sanguinetti Keller- CE/UFSM⁶²
Marciellen Vieira Santana- CE/UFSM⁶³

Introdução

Considerando a abertura política nos anos de 1980 e a Constituição Federal de 1988, muitos estudos foram realizados tendo como foco as políticas de democratização da educação e o papel do Estado neste contexto. Com a aprovação da LDB/96⁶⁴ os estudos se ampliam e, nesta perspectiva, formaliza-se no ano 2000 o grupo GEPPGE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional –, tendo como integrantes professores universitários e alunos de graduação e pós-graduação, cujos projetos têm propostas de pesquisas relacionadas à temática do grupo que tem se consolidado com embasamentos fixados em uma perspectiva crítica, tendo na categoria *trabalho* o seu principal foco. Sob este prisma, se analisa o Estado; a organização dos Sistemas Educacionais, das instituições educativas e dos níveis de ensino; as políticas de formação de professores, bem como os movimentos sociais em educação em resposta às políticas de Estado e de governo dentre outros assuntos que visem a compreensão das políticas públicas no contexto neoliberal.

⁵² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. E-mail: sueli@ce.ufsm.br

⁵³ Mestre em Educação pela UFSM. E-mail: etiane77@yahoo.com.br

⁵⁴ Mestre em Educação pela UFSM. Pedagoga da Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal do Paraná, atuando na Coordenação de Ensino Superior. E-mail: neila.drabach@ifpr.edu.br

⁵⁵ Doutora em Educação. Professora adjunta do Centro de Educação da UFSM. E-mail: deboramellors@yahoo.com.br

⁵⁶ Mestranda em Educação pela UFSM. E-mail: sabrina_educaomst@yahoo.com.br

⁵⁷ Doutoranda em Educação pela UFSM. E-mail: danielesagrillo@yahoo.com.br

⁵⁸ Doutoranda em Educação pela UFSM. E-mail: claricezientarski@yahoo.com.br

⁵⁹ Doutoranda em Educação pela UFSM. E-mail: iedamkc@yahoo.com.br

⁶⁰ Doutorando em Educação pela UFSM. Professor na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Câmpus Curitiba, lotado no Departamento de Educação. E-mail: oseiasol@yahoo.com.br

⁶¹ Pedagoga pela UFSM. E-mail: aninha.ta@gmail.com

⁶² Pedagoga pela UFSM. E-mail: priscilla.keller@hotmail.com

⁶³ Acadêmica do Curso de Pedagogia/UFSM: E-mail: marciellen.mik@hotmail.com

⁶⁴ LDB/96 – Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 20 de dezembro de 1996.

A partir destes encaminhamentos, este texto tem como referências as propostas e resultados de algumas pesquisas em desenvolvimento no GEPPGE, aqui apresentadas sumariamente no sentido de dar a conhecer a identidade do grupo através dos projetos que o integram.

De modo a salientar cada um dos projetos aqui descritos, os mesmos estão numerados, não tendo esta numeração nenhuma implicação de prioridade, ou ordem em que os mesmos se apresentam. É, portanto, uma numeração aleatória de modo a diferenciar as temáticas de cada pesquisa no texto em pauta.

Projetos componentes do GEPPGE na atualidade

Nesta parte do texto estão apresentados os projetos que compõem o grupo, evidenciando as diferentes temáticas a que se propõem seus pesquisadores no sentido de trazer à tona as políticas educacionais determinadas por organismos internacionais no contexto das políticas impostas pelo neoliberalismo. Frente a isto, ao mesmo tempo em que se observa uma precarização da Educação Básica, ela passa a ser definida como estratégica para a dinamização dos processos que visam contribuir com o desenvolvimento econômico. O ideário presente, ao “influenciar diretamente as políticas educacionais”, acaba por “situar a escola básica como um dever fundamental do Estado e apresentam diferentes formas mediante as quais as empresas podem colaborar com o poder público na educação básica”, definindo, desta forma, o “tipo de educação demandada das empresas” (FRIGOTTO, 2003, p. 152).

Efetivamente, com o processo de reestruturação produtiva e de redefinição do papel do Estado, a Educação Básica passa a ser colocada como patamar mínimo, indispensável, para a inserção dos indivíduos no mundo globalizado, em constante mudança.

Na perspectiva de elucidar os interesses do capital, os projetos de pesquisa em pauta, partem da análise das relações capitalistas e suas implicações para o desenvolvimento de seus diferentes temas.

O projeto identificado com o número **1** tem como base as políticas descentralizadas do Estado Mínimo, cuja proposta é analisar estas políticas e como as mesmas se refletem nas instituições educativas em termos político-administrativo-pedagógicos. Pauta-se na análise da autonomia, da democracia e da qualidade, buscando identificar estes pressupostos nas políticas de Estado e de governo e como as mesmas se refletem na organização escolar e de sistemas educativos. É o projeto referência da constituição e identidade do GEPPGE.

1. A construção da autonomia, da qualidade e da democracia na escola municipal nos diferentes espaços da gestão escolar tem sua temática centrada na *autonomia*, na *democracia* e na *qualidade da educação* como aportes das políticas públicas e por consequência das políticas

educacionais para todos os níveis da educação no país. É um projeto que vem se desenvolvendo em diferentes perspectivas e aspectos nas redes municipais de Educação da região central do Estado/RS⁶⁵ desde a criação do grupo. A partir de 2010 se desenvolve apenas na rede de escolas municipais de Santa Maria, envolvendo órgãos do Sistema Municipal, tais como a Secretaria de Educação e o Conselho Municipal de Educação do referido município. A proposta é comparar as diferentes etapas do processo de democratização da gestão através da ocupação dos espaços possíveis de autonomia, centrado na rede pública de ensino, no sentido de verificar os avanços e descontinuidades das organizações escolares após a implantação da Lei 9394/96, cujos princípios descentralizadores permitem às instituições educativas (sistemas e unidades escolares), criar suas próprias normas de gestão, refletindo a organização da escola como um todo.

Estas questões fundamentam este projeto que tem por objetivo, verificar como a escola utiliza seus espaços para a construção da autonomia, da democracia e da qualidade, o que se evidencia nos processos eleitorais, tanto para a direção da escola, como para a constituição e funcionamento do Conselho Escolar, suas perspectivas e estratégias para aproximação com a comunidade (professores, pais, alunos, funcionários); como se integra com as diferentes instituições do Sistema Municipal (SMEd⁶⁶, CME⁶⁷; Conselho do FUNDEB⁶⁸), assim como se integra às instituições sociais no seu entorno e, por fim, como se organiza para construir sua base de sustentação que se revela em sua proposta pedagógica.

Tal qual este projeto, outros trabalhos sustentam a produção do grupo GEPPGE, cujas temáticas são desenvolvidas individual ou coletivamente. Destacam-se:

2. O projeto intitulado *Comprometimento político dos professores: resgate e busca nas tramas das práticas escolares* analisa o nível de politização dos professores no sentido de compreender as políticas neoliberais e buscar alternativas próprias para a escola, considerando o espaço de autonomia e democracia proposto pela LDB/96. Isto exige que, não só os professores, mas todos os sujeitos envolvidos no trabalho administrativo-pedagógico da

⁶⁵ RS – Rio Grande do Sul – Estado situado na região Sul do Brasil.

⁶⁶ SMEd – Secretaria Municipal de Educação.

⁶⁷ CME – Conselho Municipal de Educação.

⁶⁸ FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

escola reflitam conscientemente sobre seu papel na construção de uma escola cidadã. A pesquisa evidencia que os professores se ressentem de uma formação política por suas ações ainda estarem calcadas em propostas tecnicistas e descontextualizadas baseadas no senso comum, o que dificulta a superação de um trabalho extremamente fragmentado aos moldes do taylorismo, burocratizado e acrítico. A superação deste quadro requer formação continuada que tenha como parâmetro a compreensão crítica da realidade sócio-política e o papel da escola e dos profissionais da educação no sentido de maior comprometimento político com uma educação de qualidade social.

3. Outro dos projetos em pauta, intitulado *A modernização da gestão da escola pública Estadual do Rio Grande do Sul: a democracia na porta giratória* teve como propósito discutir e problematizar os desafios impostos à democratização da gestão do ensino público a partir dos novos marcos de referência oriundos das mudanças no mundo do trabalho e do papel do Estado. Teve como objeto de estudo a proposta de modernização da gestão educacional do governo do Estado do RS no período 2007-2010 que se caracterizou como um projeto neoliberal por excelência. Orientado por ONGs⁶⁹ especializadas em consultorias de gestão, pelas proposições da Agenda 2020 e pelas exigências de contrapartida do empréstimo do Estado do RS com o Banco Mundial o governo propõe várias ações entre elas o Projeto “Professor Nota 10”, objeto de análise deste estudo. Inspirado no universo empresarial, nos contratos de gestão e na meritocracia o projeto Professor Nota 10, assim como os demais projetos do governo em pauta, visavam o ajuste fiscal do Estado através do aumento da eficiência e da eficácia dos gastos educacionais redimensionando a autonomia e a participação da comunidade escolar para o âmbito da execução de metas contratadas. Evidencia-se a inserção do modelo de gestão gerencial, de valores capitalistas de competitividade e de premiação no âmbito escolar e o financiamento privado em educação, o que descaracteriza o projeto de gestão democrática uma vez que centraliza os processos de gestão educacional, retomando, assim a lógica da administração capitalista dos anos ditatoriais.

4. *Um estudo sócio-educacional da Educação Infantil: uma análise da implementação do Programa Proinfância na Região Central do Rio Grande do Sul* é um projeto que se desenvolve no GEPPGE, considerando o destaque que tem merecido a primeira infância na

⁶⁹ ONGs – Organizações Não Governamentais.

agenda internacional de órgãos como OCDE⁷⁰ e BM⁷¹. Tem como objetivo analisar as determinações macrossociais e suas influências e os impactos da legislação educacional nas políticas e programas voltados à pequena infância. Neste contexto, a teoria do capital humano tem recebido especial atenção, pois, aumentar o bem estar social de uma pessoa levaria a uma maior competitividade e produtividade, apesar dos investimentos na infância, no Brasil, serem pequenos e muito inferiores aos padrões aceitáveis em outros países. Como consequência de uma política neoliberal sofrem seus efeitos a formação de professores para a infância e as condições precárias de infraestrutura de instalações e equipamentos que não atendem as diretrizes da legislação voltadas para a educação da primeira infância. Diante desse cenário, esse projeto procura analisar as políticas e programas direcionados à pequena infância na configuração das instituições responsáveis pelo atendimento a essa população, cujo foco é a implementação do programa federal Proinfância em municípios da região central do Estado do Rio Grande do Sul.

5. Com o objetivo de discutir até que ponto a compreensão do conceito de classe social e de consciência de classe consegue se manter ou representar uma resistência quando os camponeses são colocados diante de situações diferentes das enfrentadas quando estiveram acampados, o projeto intitulado *Derrubando cerca, plantando liberdade, ocupar o latifúndio, produzir felicidade: classe e consciência de classe – limites e desafios impostos aos assentados do Novo Horizonte II* desenvolve-se em um assentamento da Reforma Agrária. O trabalho se justifica tendo em vista as situações com que os assentados se defrontam na sociedade capitalista, cujos resultados preliminares apontam para os conflitos internos entre os assentados, assim como tensões com o poder público municipal e a população local, o que repercute na escola do assentamento.

Uma das ferramentas para a formação da consciência de classe, da identidade e pertença camponesa é a educação e, nesta ótica, estes cidadãos, sujeitos participantes ativos no movimento social contavam com o apoio da escola itinerante por eles conquistada e, nela, de seus educadores e educandos que se mostravam como um elo propulsor de ideais e de formação da consciência política, considerando que, da escola, partiram e partem grandes decisões, discussões e questionamentos sobre a sociedade, a luta pela terra, o direito à educação, à livre manifestação e à igualdade social. Este cenário sinaliza a escola, como instituição subversiva no entendimento do Estado e das forças que representa, ou que lhe dão sustentação, porque mediadora dos interesses sociais no contexto da sociedade capitalista.

⁷⁰ OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

⁷¹ BM – Banco Mundial.

Este trabalho estuda o papel coercitivo do Estado em dismantelar a escola no assentamento no período 2006-2010, o que deveria ser uma continuidade do que já vinha sendo desenvolvido nas escolas dos acampamentos nas quais as propostas pedagógicas desenvolvidas, supostamente, vislumbrariam a construção de identidades sociais, cujas origens nas raízes camponesas dos assentados, se desdobrariam na possível elaboração de projetos políticos de emancipação dessas populações subalternizadas. Tais experiências se tensionam, no entanto, com os aparatos institucionais do Estado, o que acarreta, entre outras limitações das condições de dignidade da existência humana, a própria inexistência da escola como direito social.

6. O projeto *Os tempos docentes – o tempo de trabalho e o tempo “livre” dos professores* analisa os tempos docentes na atual configuração do mundo do trabalho que se identificam nas reformas educacionais. A problemática são as contradições, dificuldades e possibilidades dos tempos docentes indicarem elementos para a construção e fortalecimento de uma *educação para além do capital*. A pesquisa envolve professores que atuam na rede pública e tem no materialismo histórico-dialético a forma de construção e de interpretação da realidade educacional, pois possibilita o entendimento da tensão entre capital e trabalho. A intensificação do trabalho docente atinge não só o seu trabalho, mas a sua própria vida, seu tempo “livre”. Acentua-se a flexibilização da relação trabalho na rua/lazer em casa, acarretando a tendência do espaço doméstico abrigar, cada vez mais, atividades economicamente produtivas. Considera-se como pano de fundo para a compreensão do objeto a ser investigado as relações sociais capitalistas, suas determinações práticas e políticas e seu impacto sobre os Tempos Docentes.

7. Políticas e programas educacionais para a formação continuada de professores é um projeto que busca estabelecer um paralelo entre propostas políticas de formação continuada para professores do Ensino Médio, tomando como referência a proposta educacional para este nível de ensino de dois diferentes Estados brasileiros: Rio Grande do Sul e Paraná. As mudanças no mundo do trabalho tornaram evidente, nos diferentes setores profissionais, a formação continuada como requisito para atender as demandas do trabalho e as necessidades sociais. A formação continuada de professores se coloca como imprescindível para o aprofundamento e o avanço da formação profissional, isto porque as políticas educacionais descentralizadas, fruto da nova organização do trabalho, agora flexibilizado e coletivo, demandam uma nova formação, não para atender as exigências do trabalho, mas para formar o cidadão para participar, compreender e compreender-se neste contexto. A vastidão de possibilidades que abarca o conceito de formação continuada sinaliza para a necessidade de compreensão mais ampla dessa formação e dos sentidos e significados que faz do processo o professor, a escola e os formadores. A pesquisa que ora se inicia, parte das políticas estaduais

(RS, PR) para o Ensino Médio e a conseqüente necessidade de formação continuada de professores para implementá-las. Para tanto, vale-se de projetos, planos, leis, propostas dos Sistemas Estaduais e políticas nacionais de formação continuada e sua operacionalização em nível de governos e escolas.

8. O projeto *A dialética alienação/transformação/desistência no trabalho dos professores a serviço do Estado* tem o propósito de identificar as possibilidades e/ou limitações que se apresentam para os professores que dedicaram grande parte de sua vida profissional ao sindicato da categoria, ao assumir funções de mando a serviço do Estado, ou seja, busca verificar as características que se fazem presentes nas condições de trabalho em seus aspectos político-administrativo-pedagógicos apreendidos em sua vida profissional e como militante sindical no momento em que são designados para ocupar funções de caráter institucional no aparelho de Estado. Nesta perspectiva, analisa se o trabalho realizado representa uma possibilidade de transformação, se indica desistência, ou se pode ser caracterizado como um trabalho alienado. O estudo obedece à periodicidade de 2009 aos dias atuais, considerando que a maioria dos sujeitos da pesquisa assumiu cargos no Governo Federal nesta fase. Poucos já haviam assumido cargos de confiança em anos anteriores. Assim, os sujeitos da pesquisa se compõem de 16 professores que participaram efetivamente dos movimentos sociais de sua categoria, foram líderes sindicais e atualmente encontram-se realizando seu trabalho como gestores, junto ao governo federal. Mesmo sendo governos de esquerda, observa-se sua submissão ao projeto neoliberal, pois se constata neste período um arrefecimento da luta sindical e o atrelamento dos mesmos ao governo.

9. O projeto intitulado *Das ideologias político-partidárias às ações educacionais: gestão democrática e organização do Sistema Municipal de Ensino* tem como proposta verificar a possibilidade de organização dos Sistemas Municipais de Ensino a partir de uma perspectiva democrática e participativa. Tendo como campo de pesquisa o município de Santa Rosa/RS busca elucidar como se dá a organização do Sistema de Ensino e quais interferências político-ideológicas sofre dos partidos políticos no poder em termos de manutenção e sustentação de práticas centralizadas e hierarquizadas, ou de transformação, através de propostas contra-hegemônicas no que tange ao modelo de organização da educação. O período a ser investigado situa-se entre 1997 e 2012 e são sujeitos desta pesquisa gestores políticos (prefeitos e vice-prefeitos de diferentes partidos políticos e coligações partidárias), Secretários Municipais de Educação, Presidentes do Conselho Municipal de Educação e professores das unidades escolares municipais. As aproximações ou distanciamentos entre o instituído e o instituinte nos

processos de organização do SME⁷² permitem situar os aportes desta investigação em um enfoque de natureza historiográfica, pois o resgate de uma política pública em construção na área educacional envolve um *olhar para trás* no sentido de perceber os movimentos, as contradições e os avanços que paulatinamente constroem um sistema de ensino, ou não. A abordagem do Ciclo de Políticas constitui-se em um elemento fundamental para a análise proposta e, como referencial analítico, guia as discussões em torno do foco da pesquisa, quando os contextos de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados e das estratégias políticas são percebidos e analisados sob a ótica dos sujeitos que vivenciaram os processos de criação, implementação e consolidação de um dos primeiros Sistemas Municipais Ensino no Estado do RS.

Pontos de convergência entre os projetos articulados ao GEPPGE

Os projetos apresentados, poucos recém-finalizados e os demais em andamento têm como ponto comum as políticas educacionais, a organização da educação, o papel e a situação dos professores de modo que todos estão imbricados de uma visão crítica sobre a organização capitalista neoliberal que se colocou no Brasil de modo formal a partir do golpe civil-militar de 1964. Isto traz à baila as questões da relação entre capital e trabalho e suas interferências na área educacional. Outro ponto comum são os autores de apoio aos referenciais que subsidiam as pesquisas. Entre os clássicos se destacam Marx, Engels, Gramsci, Lukács, Thompson. Entre os autores mais contemporâneos: Mézaros, Hobsbawm, Anderson, Frigotto, Antunes, Lessa, Sader, Kopnin, Tumolo, Paro, Shiroma, Wood, Saviani, Chauí, Harvey, Bobbio, Ball. Outros autores são utilizados para os temas específicos de cada projeto, conforme a temática principal de cada um, tais como: educação infantil, projetos de governo, educação no campo, movimentos sociais, educação municipal.

A produção acadêmica do grupo, tanto individual, como coletiva, ou apenas conjunta, tem sido intensa, não só para apresentação dos resultados dos projetos em eventos, como para publicação em periódicos e capítulos de livros, tanto ao nível local, nacional ou mesmo internacional.

A partir da descrição realizada, reafirma-se o objetivo do grupo que procura identificar, analisar e tematizar a respeito dos efeitos da globalização e do neoliberalismo sobre a educação, buscando romper com as concepções que apresentam as consequências e impactos destes como se fossem *normais*, pois, esta suposta normalidade, limita o debate crítico e o entendimento da realidade. Assim, as discussões que permeiam o debate partem do pressuposto de que nesta fase

⁷² SME – Sistema Municipal de Ensino

neoliberal assiste-se a um grande retrocesso das conquistas obtidas pelos trabalhadores de todas as ordens sociais em tempos anteriores, o que atinge diretamente a educação.

Considerações finais

Ponderando sobre as colocações referentes ao modelo de Estado e as propostas dos projetos do grupo, concorda-se com Chomski (1993) que o contexto em que vivemos, neoliberal e globalizado está envolvido por uma densa e penetrante trama de relações econômicas, sociais, políticas e ideológicas que acompanha a estrutura do poder internacional e se organizou como resultado do modo de produção capitalista, sistema hegemônico que tem como propósito permanente o aumento e a acumulação de capital, buscando de todas as formas permanecer dominante e impedir qualquer forma de controle sobre a sua estrutura, mesmo se mostrando *frágil* e em *crise* em determinados momentos. Isto ficou evidente a “partir do início dos anos 70, (quando) ele começou a dar sinais de um quadro crítico” (ANTUNES, 2003, p. 29), assim como já havia acontecido na década de 1930, o que se evidenciou por: queda da taxa de lucro, pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista dos modos de produção, hipertrofia da esfera financeira, maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas ou oligopolistas, crise do Welfare State e o incremento acentuado de privatizações.

Politicamente a globalização designa o avanço da ideologia neoliberal caracterizada pelo declínio do Estado de Bem Estar Social, desregulamentação dos mercados, privatizações das empresas estatais, flexibilização das relações de trabalho e a destruição de direitos elementares dos trabalhadores. Neste emaranhado de ideias

[...] o capitalismo apresenta-se como um modelo civilizacional global, pois, ao subordinar praticamente todos os aspectos da vida social à lei do valor, provoca mudanças na correlação de forças entre as classes fundamentais, especialmente na forma da hegemonia, exigindo que as forças anti-sistêmicas alterem sua forma de acumular forças para derrotá-lo (SADER, 2001, p.132).

A ideologia capitalista, longe de esclarecer sobre o que pretende, afirma que os novos conceitos de produção, que se apresentaram como alternativas ao modelo taylorista/fordista, através da reintegração de atividades e o emprego de uma mão-de-obra qualificada são condições para o desenvolvimento e *garantia* de trabalho.

Neste sentido a educação “constitui-se numa das principais vias de enfrentamento dos problemas atuais, especialmente o da inserção ou manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000, p. 34). Segundo as autoras este

discurso é questionável, pois, os “reformadores” fundamentados no ideário capitalista “valorizam os atributos e conhecimentos próprios do ensino formal, como se a eficácia da educação, fosse, por si só, capaz de promover a eficiência da economia”.

O que se torna claro é que a questão educacional passou a fazer parte do mundo empresarial. A educação, neste caso, deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar de acordo com a sua semelhança e, assim, fica atrelada à preparação para o trabalho, submetida aos imperativos do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Como se pode constatar, este é o contexto político, econômico, social e educacional que se vive e, é a partir, e na busca da compreensão desta conjuntura, que o GEPPGE se debruça para realizar seus estudos e pesquisas.

Neste prisma, buscou-se dar a conhecer a identidade do grupo a partir dos projetos que o integram, visto que há uma identidade entre eles na perspectiva de entender as políticas educacionais no contexto do mundo do trabalho na conjuntura neoliberal.

Muitas análises e resultados confirmam os interesses do capital na educação, o que não é uma situação nova considerando a histórica submissão da educação aos interesses do capital. O importante no grupo é o desmascaramento desses interesses que marginalizam a sociedade e os cidadãos a partir da escola.

Referências

- ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.
- CHOMSKY, N. Ano 501: A conquista continua. São Paulo: Scritta, 1993.
- FRIGOTTO, G. Educação e Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez, 2003.
- SADER, E. Hegemonia e contra-hegemonia para um outro mundo possível. In: SEOANE, J. e TADDEI, E. (Orgs.). Resistências Mundiais. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2001.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C; EVANGELISTA, O. (Org.). Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)

Daniela Pires (ULBRA Canoas)

Raquel Caetano (FACCAT)

Luciani Paz Comerlatto (UFRGS)

Romir Rodriguez (IFRS)

Este trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa “Parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor: Brasil, Argentina Portugal e Inglaterra e as implicações para a democratização da educação” que visa a estudar a relação entre o público e o privado, através da análise das parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor e as conseqüências para a democratização da educação. O levantamento das fontes é realizado através da coleta de documentos e legislação dos países, dos blocos a que pertencem e dos organismos internacionais e de entrevistas com pesquisadores. Além de fontes secundárias através do mapeamento da produção sobre o assunto nos países que compõem a pesquisa.

Para dialogar com os outros países, analisamos⁷³ as políticas educacionais que envolvem a relação entre público e privado na educação básica no Brasil, em todas as etapas (infantil, fundamental e médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional), assim como a proposta de gestão pública do governo federal. Nos limites deste artigo, trataremos apenas do histórico da educação privada no Brasil, ensino fundamental e educação profissional no Brasil.

Histórico da relação público-privado no Brasil

Um dos assuntos mais contraditórios no campo educacional seja talvez o caráter público e privado da promoção da educação brasileira. Tal debate atravessa toda a nossa história educacional.

Para Gilberto Freyre, o grande impacto promovido a partir da colonização foi o advento da Casa Grande, a família rural, de caráter patriarcal, o grande sentido da colonização. A

⁷³ Grupo de pesquisa vinculado ao PPGEDU/UFRGS e ao núcleo de Políticas e Gestão da Educação.

contribuição de sua obra, para o nosso estudo, é a aproximação entre a esfera pública e a privada, para a organização política, econômica e social. De acordo com o autor:

A casa grande completada pela senzala representa todo um sistema econômico, social, político: de produção (a monocultura latifundiária); de trabalho (a escravidão); de transporte (o carro de boi, o banguê, a rede, o cavalo); de religião (o catolicismo de família, com capelão subordinado ao *pater familias*, culto dos mortos, etc.); de vida sexual e de família (o patriarcalismo polígamo); de higiene do corpo e da casa (o tigre, a touceira de bananeira, o banho de rio, o banho de gamela, o banho de assento e o lava-pés); de política (o compadrismo). Foi ainda fortaleza, banco, cemitério, hospedaria, **escola** (grifo nosso), santa casa de misericórdia amparando os velhos e as viúvas, recolhendo órfãos (FREYRE, 2010, p.35 e 36).

Esta organização social-patriarcal, característica do período da Casa Grande do período dos senhores de engenho, era precedida de uma organização hierárquica, fortemente estabelecida, vista como condição para a consolidação e êxito do processo colonizador. Podemos observar que a estrutura oficial de organização social a época da colonização, pertencia à esfera privada, e não à esfera pública, pois no caso, o que se legitima como oficial, pertence à esfera de organização privada.

Durante a fase imperial, destacamos o Decreto de 30 de junho de 1821, que pode ser considerado o marco legal da relação público-privado neste período histórico: “decretam que da publicação deste em diante seja livre a qualquer cidadão o ensino e a abertura de Escolas de primeiras letras, em qualquer parte deste Reino, quer seja gratuitamente, quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame ou de alguma licença”. (Decreto de 30 de junho de 1821, p.05),

O que podemos observar é que, nesse momento, a instrução primária encontrava-se sob a tutela da sociedade, afastando em absoluto qualquer responsabilização da esfera estatal, pela sua promoção. Na fase republicana, uma das principais alterações que o direito à educação sofreu, foi devido em grande parte à mudança do regime monárquico para o regime republicano, pois com o novo regime houve uma ruptura do Estado com a Igreja. A consequência direta foi que a educação deixou de ser função preponderante daquela instituição. O art. 72, no seu parágrafo 6º da Constituição Federal de 1891 dispunha que “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, em outras palavras significou que o ensino, portanto, não estava submetido a ordens sacras”.

Neste sentido, resta claro que o direito à educação na história das Constituições brasileiras, somente passou a merecer destaque a partir da Constituição Federal de 1934, que teve como principal característica a preocupação com as questões relativas aos direitos sociais,

sendo que somente vigorou até 1937, pois depois disso sucedeu o período relativo à ditadura do Estado Novo.

A Constituição Federal de 1988, em seu texto, se aproximou do ideário do Estado Democrático de Direito, restabelecendo as garantias constitucionais, suprimidas durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), delegando ao Estado a responsabilidade pelo fomento dos direitos sociais, em que pese a educação. Entretanto, com a partir da publicação da Emenda Constitucional nº. 19, a Carta Política de 1988, sofreu profundas mudanças, afrontando as conquistas sociais dos cidadãos, para favorecer uma lógica de mercado, que é por essência excludente, diminuindo assim a esfera de atuação do Estado no campo das políticas públicas, estimulando o advento das parcerias público-privadas na promoção do direito social à educação.

A parceria entre o grupo Positivo e sistemas públicos de educação básica

Dos anos 80 do século passado aos dias atuais, estamos acompanhando várias mudanças no quadro da educação brasileira. O processo de democratização deu início a diversos debates, e conseqüentemente, lutas sociais que promoveram o surgimento de diversas políticas sociais, e no caso da educação, políticas públicas educacionais. A grande questão nesse processo de mudança de paradigmas reside na concepção de mundo, homem, sociedade, cultura, educação e trabalho, do qual partimos e queremos promover. Nesse sentido, se faz necessário situar o papel do Estado enquanto promotor, financiador e executor de políticas públicas coerentes com esses fins. No entanto, no cenário da educação brasileira é notória uma grande contradição entre os fins, os meios e os resultados das políticas educacionais em andamento. Se, por um lado, visualizamos a alteração das bases legais⁷⁴, o redesenho da educação pública, aspirando à qualidade social para todos, por outro lado, presenciemos o Estado, delegando ao setor privado, através das parcerias público-privadas, o poder de definição das concepções acima referidas. Dessa forma, destacamos como inquietação: qual a concepção de mundo, homem, sociedade, cultura, educação e trabalho esta sendo construída e implementada nas escolas públicas gratuitas, pelas parcerias público-privadas no atual momento histórico da educação brasileira?

Numa tentativa de demonstração da afirmação acima, escolhemos apresentar de forma breve, o Grupo Positivo – desde a sua origem à sua proposta teórica metodológica em nível de educação e ensino. A escolha por esse exemplo reside no fato desse grupo se apresentar como a maior corporação do segmento de Educação e Tecnologia no Brasil.

⁷⁴ As bases legais (CF/1988; LDBEN/1996 e etc.) configuram um avanço em nível de aclames sociais. É fruto de uma correlação de forças.

Na área da educação o Grupo Positivo⁷⁵ atende crianças, com escola própria, desde a educação infantil até ensino superior. Além disso, está presente em várias escolas conveniadas em todo o Brasil através da parceria firmada com o Sistema Positivo de Ensino. Isso equivale à atuação em 26 estados brasileiros (mais o Distrito Federal) e mantém negócios em países da Ásia, América do Sul, África, Europa, Oriente Médio, além dos Estados Unidos.

Segundo informações divulgadas pelo site,⁷⁶ o grupo Positivo lidera o mercado nacional de Educação Básica atendendo alunos e professores no Brasil, no Japão e nos Estados Unidos, por meio de seus dois sistemas de ensino: o SPE – Sistema Positivo de Ensino (voltado às escolas particulares) e o Sistema de Ensino Aprende Brasil (voltado às escolas da rede pública). Também atende alunos em todo o país, fornecendo conteúdo pedagógico por meio de seus quatro portais educacionais: o Portal Aprende Brasil⁷⁷, o Portal Educacional, o Portal Universitário e o Portal Positivo.

O grupo apresenta como visão o reconhecimento enquanto referencia nos mercados brasileiros e mundiais na área da educação, de informática e gráfico editorial⁷⁸, pregando, enquanto missão, a formação integral e a inovação tecnológica baseada nos princípios do saber, da ética, do trabalho e do progresso. Onde progresso é definido por *movimento, marcha para frente, avanço, evolução, melhoria, civilização e desenvolvimento, do qual resulta a acumulação de bens materiais e crescimento intelectual e moral capazes de transformar a vida e de conferir-lhe maior significado*⁷⁹. A ‘implementação’ desses princípios, ocorre no Sistema de Ensino Positivo, através do livro didático integrado; portal positivo; assessoria pedagógica e assessoria escolar.

Dado o exposto acima, questionamos: de quem e para quem esse tipo de educação, proposta pelas instituições privadas, empresariais cujo foco principal esta no ‘progresso’ vinculado diretamente à acumulação de bens materiais, está a serviço? Para Lima (2011, p.131)

⁷⁵ O grupo positivo foi originado por onze integrantes, todos com formação no ramo das engenharias. Inicialmente, lá nos anos 70 do século passado, o objetivo era a implementação de um cursinho pré-vestibular – uma grande novidade para época. Ver informações gerais no site.

⁷⁶ <http://www.positivo.com.br/portugues/grupo/grupo.htm> acesso em 16/05/2012.

⁷⁷ O Sistema de Ensino Aprende Brasil, lançado em 2004, está presente em 600 escolas públicas, atendendo 180 mil alunos.

⁷⁸ Fundada em 1972 para imprimir livros didáticos das Escolas Positivo, hoje é a maior gráfica da América Latina no segmento de livros e periódicos e, desde 1997, lidera o ranking nacional no segmento “livros, revistas, impressos comerciais e promocionais”, estabelecido pela Associação Brasileira da Indústria Gráfica (Abigraf). Ela foi a primeira gráfica brasileira a conquistar a Certificação ISO 14001, contando hoje também com a Certificação ISO 9001. Com matriz em Curitiba (PR) e filial em São Paulo (SP), tem representações em todo o Brasil e Mercosul, possui clientes nos Estados Unidos, Japão e Europa. Seu portfólio de serviços compreende a produção de livros didáticos e publicações especiais, tablôides e materiais promocionais, além de revistas e periódicos.

⁷⁹ <http://www.positivo.com.br/portugues/grupo/valores.htm> acesso em 16/05/2012

“o império da racionalidade econômica institui a procura de eficiência à escala universal, dispensando a história, menosprezando a pergunta essencial - eficiência para quê, segundo quem e em benefício de quem”? Entendemos que essa é a grande questão que devemos pautar ao analisarmos o papel do Estado no que diz respeito às políticas sociais e o significado das parcerias público-privadas no contexto da educação brasileira. Uma vez que, segundo Lima (2011), estamos vivendo uma época histórica onde “as organizações e administração públicas são percebidas como meramente instrumentais, devendo passar a serem subordinadas a critérios de produtividade, de eficácia, semelhantes aos das organizações econômicas (p. 135)”. Justifica-se, portanto, a forte tendência às críticas à administração pública e a entrada e domínio do empresariado nas questões públicas e nesse caso, mais específico, na educação pública através das diversas parcerias. Ou seja, o modelo de administração pública que forçosamente está sendo implementado no atual momento histórico é o privado, com vistas a uma gestão racional, onde os cidadãos são meramente clientes e consumidores. Logo, a pergunta que fica é: e a Educação Pública de Qualidade Social voltada à construção do Sujeito Histórico Social na sua Integralidade, é possível no contexto da lógica mercadológica? A quem interessa e quem será beneficiado a uma educação baseada nos parâmetros empresariais?

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec

Nos últimos anos, com o crescimento econômico experimentado na economia brasileira, um dos elementos que tem ganhado destaque na agenda nacional é a questão da qualificação dos trabalhadores para acompanhar este processo de expansão econômica. Nessa perspectiva, o debate sobre a Educação Profissional e Tecnológica – EPT, em todos os seus níveis, assume uma posição central e torna-se um campo de disputa entre os vários sujeitos, públicos e privados, envolvidos com este nível de ensino.

No escopo deste texto, será focado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec – que contempla um conjunto de ações que visam a ampliar a oferta de vagas na EPT brasileira. É importante salientar que, por se tratar de um Programa em fase inicial de implantação, foram utilizadas fontes primárias, documentos e leis que o estabelecem, devendo, para uma apreensão mais detalhada do processo, ser complementado pela avaliação de dados relativos à sua execução efetiva. Esta preocupação, de realizar o acompanhamento da execução do Pronatec, ganha um relevo maior quando o Governo Federal apresenta metas audaciosas para o Programa como, contemplar 8 milhões de beneficiados, com investimentos de 1 bilhão de reais e a distribuição de 3,5 milhões de bolsas de estudo.

Para atingir estas metas, os objetivos do Pronatec, expressos na Lei 12.513, de 26.10.2011, são (i) Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio e de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; (ii) Fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e Tecnológica; (iii) Contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio Público, por meio da Educação Profissional; e (iv) Ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio do incremento da formação profissional.

Para cumprir estes objetivos, foram definidas as seguintes ações: (i) Ampliação de vagas e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; (ii) Fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de Educação Profissional; (iii) Incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos Serviços Nacionais de Aprendizagem⁸⁰; (iv) Oferta de Bolsa-Formação, nas modalidades Estudante e Trabalhador; (v) Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica (FIES); e (vi) Expansão da oferta de Educação Profissional e Técnica de nível médio na modalidade de educação à distância (E-TEC).

Visando a concretização dessas ações, o Pronatec desenvolve as seguintes iniciativas: (i) Expansão da Rede Federal de EPCT; (ii) Bolsa-Formação Estudante e Trabalhador, esta última nas modalidades Seguro-Desemprego e Inclusão Produtiva; (iii) FIES Técnico Estudante e Empresa; (iv) E-TEC Brasil; (v) Brasil Profissionalizado; (vi) Continuidade do Acordo de Gratuidade Sistema S; e (vii) Ampliação da Capacidade do Sistema S.

Como a centralidade da análise em curso se dá na relação entre os agentes públicos e privados para a consecução dessas iniciativas, serão detalhadas as que, em sua formatação, evidenciam este relacionamento. O próprio Governo Federal afirma, na Exposição de Motivos Interministerial nº 19, de 28.04.2011, que encaminhou para o Congresso Nacional o Projeto de Lei do Pronatec, a necessidade de conjugar esforços para garantir a expansão da educação profissional e tecnológica com qualidade contando com a participação da rede privada e conclui que “neste contexto, as entidades do chamado “Sistema S” têm importantíssimo papel a desempenhar” (MEC/MTE/MF/MP/MDS, 2011).

⁸⁰ Os Serviços Nacionais de Aprendizagem – Sistema S – tem sua origem na década de 1930, durante o Governo Vargas, e se constituiu em uma estratégia de formação do Estado Nacional a partir, entre outros movimentos, do desenvolvimento e consolidação da indústria brasileira. Tendo como importante fonte de recursos fundos públicos, mas de gestão privada vinculada a entidades patronais, o Sistema S se consolidou, nas últimas décadas, como o principal agente na qualificação profissional no Brasil e transformou-se no padrão de referência para a oferta da EPT. A importância deste Sistema pode ser observada nos expressivos recursos mobilizados em 2010 que, conforme Frigotto (2011, p.246) foram de “aproximadamente 16 bilhões de recursos públicos, somando-se os recolhidos compulsoriamente pelo Estado e a ele repassados, e a venda de serviços ao setor público”.

Dentro desta perspectiva, a Bolsa Formação tem por objetivo ampliar a oferta de EPT para estudantes do Ensino Médio da rede pública e para trabalhadores a partir da concessão de bolsas financiadas pelo Governo Federal para ocupar vagas em cursos ofertados pelas Redes Públicas e Sistema S. A Bolsa Formação é dividida em três modalidades: (i) Estudantes, com oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC – e cursos Técnicos concomitantes aos estudantes do Ensino Médio Público; (ii) Trabalhador – modalidade Seguro-Desemprego, a partir da oferta de cursos FIC para beneficiários do seguro-desemprego, com recorte inicial de reincidência, baixa escolaridade e faixa etária; e (iii) Trabalhador – modalidade Inclusão Produtiva, com oferta de cursos FIC, Brasil Alfabetizado e Mulheres Mil⁸¹ atendendo o público dos programas federais de inclusão social, especialmente o Bolsa Família, com recorte inicial de baixa escolaridade e faixa etária.

O FIES Técnico é outra iniciativa do Pronatec articulada ao repasse de recursos para instituições privadas e está dividido em duas modalidades, Estudante e Empresa. Consiste no provimento de linha de crédito para estudantes, trabalhadores empregados e setor empresarial para o custeio de cursos da EPT no Sistema S e em instituições privadas habilitadas pelo Ministério da Educação – MEC.

Ampliação da Capacidade do Sistema S é uma iniciativa do Pronatec que objetiva ampliar e readequar a infraestrutura e os equipamentos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem. O financiamento tem como fonte o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES – que, em 2012, já repassou 1,5 bilhão ao “Programa Senai para a Competitividade Industrial” para investimento em obras de infraestrutura (construção, modernização e ampliação de unidades), além da aquisição de máquinas e equipamentos destinados ao aparelhamento das unidades.

Outra iniciativa relacionada diretamente com o Sistema S é o Acordo de Gratuidade que prevê ampliar progressivamente a aplicação em matrículas gratuitas de cursos técnicos e FIC dos recursos recebidos através da Contribuição Compulsória (fundos públicos) até a meta de 66,67% das matrículas, em 2014. Não existe, porém, uma definição clara quanto aos tipos de cursos que devem ser oferecidos e, na ótica de Grabowski (2010), “oferecem vagas nas áreas mais baratas, nos cursos que não exigem grandes tecnologias e grandes laboratórios”.

Analisando essas iniciativas que integram o Pronatec, é possível concluir que o Sistema S é um agente fundamental deste Programa, sendo contemplado como beneficiário direto de

⁸¹- O Brasil Alfabetizado e o Mulheres Mil são programas federais voltados, respectivamente, para a alfabetização de jovens, adultos e idosos e para a promoção, até 2010, da formação profissional e tecnológica de cerca de mil mulheres desfavorecidas das regiões Nordeste e Norte.

recursos públicos. Esta centralidade dos Serviços Nacionais de Aprendizagem assume maior relevo quando fica indicada uma inter-relação entre essas iniciativas. Ou seja, se de um lado, o Acordo de Gratuidade pode gerar uma diminuição nas receitas, por outro, a Bolsa Formação, o FIES Técnico e a Ampliação da Capacidade do Sistema S promovem mecanismos de compensação, com o ingresso de recursos.

Essas conclusões precisam ser aprofundadas com o acompanhamento da execução do Pronatec, porém, fica evidenciado o recorte de qualificação restrita para o mercado de trabalho, e o protagonismo efetivo das instituições privadas na oferta dos cursos da EPT a partir de financiamento público.

O texto teve como objetivo maior provocar o debate e partilhar alguns estudos e pesquisas sobre um assunto tão polêmico como as conexões entre o público e o privado, no contexto da relação entre o diagnóstico neoliberal, incorporado pela Terceira Via, de que o “culpado” pela crise é o Estado, e as estratégias que propõem o deslocamento da execução das políticas sociais do Estado para a sociedade, e o que fica como propriedade do Estado adquire a orientação do mercado, considerada parâmetro de eficiência. e as suas implicações para a democratização da educação pública brasileira.

Referências

- BNDES. BNDES aprova R\$ 1,5 bi para qualificação de mão de obra na indústria [29 de fevereiro, 2012]. Disponível em:[http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/Sala de Imprensa/Noticias/2012/social/20120229_senai.html](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/Sala_de_Imprensa/Noticias/2012/social/20120229_senai.html). Acesso em 10 de maio, 2012.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: Senado Federal, 2005.
- BRASIL, Decreto de 30 de junho de 1821. Coleção de Atos Oficiais. Leis do Império. Rio de Janeiro, n°05, p. 08.
- BRASIL, Lei n.º 12.513, de 26.10.2011. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada/10487328/lei-12513-11>. Acesso em: 10.05. 2012.
- BRASIL. Exposição de Motivos Interministerial n° 19, de 28.04.2011. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=500080>. Acesso em : 15.05.2012.
- FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. São Paulo: Global Editora, 2006.
- GRABOWSKI. G. Um balanço da gratuidade no Sistema S [4 de maio, 2010]. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Entrevista concedida a Raquel Júnia.

Disponível em:
<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=383&Destaques=1>. Acesso em 16.05.2012.

LIMA, Licínio C. A escola como organização educativa 4ª edição SP: Cortez, 2011.

<http://www.positivo.com.br/portugues/grupo/grupo.htm> acesso em 16/05/2012

<http://www.positivo.com.br/portugues/grupo/valores.htm> acesso em 16/05/2012 acesso em 16/05/2012

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/2642/2503> acesso em 16/05/2012

OFENSIVAS, RESISTENCIAS Y PERSPECTIVAS DESARROLLISTAS: NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS EN LOS AÑOS 60

Romano Antonio

Santos Limber

D'Avenia Lucas

Batista Pia

Paleso Anabela⁸²

Universidad de la República

El grupo “Lo político y lo pedagógico en la historia de la educación en el Uruguay”⁸³ está trabajando actualmente en torno a los nuevos escenarios de política educativa en el Uruguay de la década del 60. Buena parte de ese trabajo se centra en el desmoronamiento de las estructuras que sobre educación rural, se habían construido durante las dos décadas anteriores. Las ofensivas conservadoras en las políticas educativas de comienzos de los 60, los mecanismos de resistencia de los maestros y la instalación de la perspectiva desarrollista en el campo de la educación, son algunos de los elementos considerados. El propósito aquí es realizar un breve recorrido por los avances realizados por algunos integrantes del grupo.

Los nuevos escenarios políticos de la década del 60 y su incidencia sobre las políticas educativas provocaron, entre otros efectos, la instrumentación de varios dispositivos de resistencia por parte de los protagonistas del movimiento en favor de la escuela rural de los años 50. La caída de la estructura conformada en esa década sobre la educación rural a partir de la escuela y que implicara la creación de la Sección Educación Rural en 1958, generó la necesidad de marcar presencia con diagnósticos e interpretaciones pedagógicas y políticas entre las que se puede citar la carta de renuncia de Miguel Soler al Núcleo Escolar Experimental de La Mina (marzo de 1961) y el artículo “Los caballos en la huerta”, publicado por Julio Castro en *Marcha* (mayo de 1961). En los hechos, las nuevas circunstancias políticas provocaron la creación y puesta en marcha del Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER) que, integrado por el núcleo duro del movimiento que hasta ahora se había mantenido en el ámbito oficial, a lo largo de la década del 60, cumpliría el objetivo de mantener vigente las ideas referidas a la especificidad pedagógica de la educación rural.

Castro observa las actitudes de los políticos en torno a los temas del campo y de la educación rural; del mismo modo que décadas atrás. “Los ruralistas que mienten sus afanes por

⁸² Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación, FHUCE- UDELAR.

⁸³ Forma parte del Programa de Políticas Educativas, Núcleo Educación para la Integración, Asociación de Universidades Grupo Montevideo y pertenece al Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

la superación de los hombres del campo y los nacionalistas que hacen, con falsedad, capítulo de plataforma, de la educación primaria, quedan —como un coleóptero clavado en un alfiler— en exposición. Cualquiera puede comparar sus dichos y hechos. Los ejemplos de Grillo, de Prada, de Soler, no les permitirán ya seguir mintiendo impunemente.” (Castro, Marcha 25/05/1961) El testimonio aparece en circunstancias dramáticas para la educación rural y que se materializa, entre otras acciones, a través de cambios sustanciales en el Instituto Normal Rural, la institución de formación de maestros rurales creada más de una década atrás.

La ofensiva conservadora: el caso del Instituto Normal Rural⁸⁴

Pía Batista y Agustín Assaneo han analizado detenidamente este proceso, como parte de la reconstrucción de la memoria pedagógica del Instituto Normal Rural (INR) desde su creación.⁸⁵ En lo que denominan la “ofensiva conservadora” dan cuenta de los acontecimientos de comienzos de 1961.

Tanto los informantes clave entrevistados en 2010 como el testimonio édito de Ana María Angione (1987), plantean que en 1961 se da una reacción del Consejo⁸⁶ a la propuesta del INR, que aparecía como “peligrosa” por su contenido social: relacionamiento con el medio, interés por el mejoramiento de la vida de los habitantes del medio rural.

“A principios de 1961 (...) el enorme potencial del instituto comenzó a ser considerado como un riesgo por los sectores reaccionarios del poder educacional. La operación de conjunto lanzada por dichos sectores contra el movimiento por una nueva educación rural había de alcanzar también al Instituto” (Angione, 1987: 126)

En 1961, son modificados los requisitos para concursar por el cargo de director del INR. Al exigirse que los postulantes fueran maestros de segundo grado, Homero Grillo se ve impedido de renovar su función. Los actores interpretan que esta medida tiene el objetivo explícito de alejar a Homero Grillo del cargo. La condición de maestro de segundo grado “...nada tenía que ver con las funciones específicas de la institución.” (idem) En reacción a esta medida el cuerpo de profesores del INR renuncia en bloque.

⁸⁴ En base a Assaneo, Agustín; Batista, Pía, *El Instituto Normal Rural: 1949 – 1961. Fundación, auge y reacción conservadora*, 2011.

⁸⁵ Actividad enmarcada en el Espacio de Formación Integral (EFI) “Memorias Pedagógicas: archivo de prácticas y testimonios de educadores en la Historia de la Educación en Uruguay. El caso del Centro Agustín Ferreiro (CAF)”; actividad de extensión realizada durante 2010 y 2011 entre varios servicios de la Universidad de la República. El Centro Agustín Ferreiro es la denominación actual del Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales, originalmente Instituto Normal Rural (INR). El INR formó parte del llamado Movimiento a favor de la Escuela Rural junto con otras acciones tales como el Núcleo Escolar Experimental de La Mina; las Misiones Sociopedagógicas; las Escuelas Granjas y la Sección Educación Rural.

⁸⁶ En referencia al Consejo de Enseñanza Primaria y Normal.

Este hecho se enmarca en un conjunto de medidas administrativas que llevan a desarticular distintas experiencias nacionales de educación rural. El Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, por resolución del 30 de diciembre de 1960, adopta, sin consultar a los actores vinculados a la educación ni a especialistas, un *Plan de Gobierno de la Escuela*, que modifica la política educativa acordada en el proyecto presupuestal presentada al Poder Legislativo en febrero de ese año. Entre otras reformas administrativas se suprime la Sección Educación Rural, que nucleaba y organizaba experiencias como el Núcleo Escolar de la Mina, las Misiones Sociopedagógicas, las Escuelas Granja y el INR.

En respuesta a esa reacción conservadora, y tras una serie de movilizaciones y congresos, el magisterio agremiado crea el Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), que también tendría entre sus fines la formación del maestro rural y agruparía a docentes en su momento vinculados al INR como Homero Grillo, Ana María Angione y Weyler Moreno (Soler, 2005)

Ahora bien, queda por definir qué tanto influyó en esta reforma del Consejo la intencionalidad política (que evidentemente existió)⁸⁷, y en qué medida la misma fue consecuencia de la crisis económica que llevó a un recorte general del presupuesto de las políticas sociales y educativas”.

La resistencia: los caballos en la huerta⁸⁸

Limber Santos ha abordado las circunstancias políticas y técnicas que dieron lugar a la creación del Instituto Cooperativo de Educación Rural, como forma de resistencia ejercida por los maestros rurales a lo largo de la década del 60.

El 25 de mayo de 1961 Julio Castro publicaba en *Marcha*, su emblemático artículo *Los caballos en la huerta*. Ese gigantesco paso atrás de la educación rural al que aludía Abner Prada, fue lo que Miguel Soler calificó como *la poderosa marcha atrás de la educación*. Además de la supresión de la Sección Educación Rural, las decisiones de marzo de 1961 provocaron la supresión de la Inspección de Escuelas Granjas, la transformación del Instituto Normal Rural y prorrogando solo por dos años más y con modificaciones el funcionamiento del

⁸⁷ En *Testimonio de una nación agredida*, publicación del Comando General del Ejército, de 1978, que ensaya una justificación de la necesidad del golpe de Estado, se presenta a Felipe Ferreiro, Director del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal en 1961, como quien pudo desarmar el grupo de “infiltración comunista” a la interna del magisterio rural. Cfr. ⁸⁷ Cfr. Soler, Miguel, *Réplica de un maestro agredido...* p. 221.

⁸⁸ En base a Santos, Limber, “Los caballos en la huerta y los años del ICER”, 2011.

Núcleo Experimental de La Mina. Miguel Soler renuncia como director del Núcleo, mientras que Homero Grillo renuncia a la dirección del Instituto Normal Rural en Cruz de los Caminos.

Los caballos en la huerta da cuenta, precisamente, de la figura de Homero Grillo, ex director de la Escuela Rural N° 16 de Barrancas, Lavalleja y a esa altura, también ex director del Instituto Normal Rural. Castro ataca duramente a los directores de Enseñanza Primaria que, a su antojo, hacen y deshacen como si lo que estuvieran administrando fuese de su propiedad. Homero Grillo había pasado muchos años en Barrancas, hasta que en el año 1957 pasó a desempeñarse como director del Instituto Normal Rural, concreción de una vieja reivindicación del movimiento a favor de la escuela rural. El juicio de Julio Castro y las apreciaciones sobre los recientes hechos acontecidos, muestran la rabia y la impotencia ante el comienzo del desmoronamiento de todo lo construido durante años.

El Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER) surge en ese mismo año 1961 como la primera reacción del magisterio rural, a partir de una resolución de la Asamblea Nacional de Maestros reunida en Montevideo los días 2 y 3 de marzo de 1961. Nacido del gremio, mantuvo viva la doctrina de educación rural construida durante tantos años alcanzando, gracias a las personalidades que allí participaron, gran repercusión tanto en Uruguay como en el exterior. Expresa Marita Sugo Montero de Grillo sobre el ambiente creado en aquella digna institución:

“Todo el ámbito estaba impregnado de olor a matriz, a papel, a tinta. Todo era calidez y trabajo. Cada cuadro, cada adorno, cada afiche tenía un hondo significado, desde la estatuilla del Quijote que dejara en custodia don Enrique Bráyer al irse al extranjero, a la pequeña tarjeta llegada de una perdida escuela en cualquier punto del país. Y allí, en lugar de privilegio, un mural que lucía el emblema del Instituto y el lema que marcó su rumbo: ‘Hacia una Escuela Rural mejor’. Tal como establecían sus Estatutos el ICER no tenía ningún tipo de militancia político-partidista ni religiosa. Durante toda su trayectoria esa independencia fue muy cara a la Institución. Al respecto escribía Julio Castro: ‘Me alegra que el ICER siga vivo y coleando. Si no pierde su sentido y orientación ideológica puede ser una buena inversión de esperanza para el futuro’. (Carta de Julio Castro a Homero Grillo) (Sugo Montero, 1987: 134)

Desde allí se editaban libros de lectura, fichas de trabajo y obras de interés, como la reedición de *El banco fijo y la mesa colectiva*, de Julio Castro, además de *Rumbo*, su publicación periódica. El propio Castro formó parte de la Comisión Asesora, junto a los maestros Yolanda Vallarino y Enrique Bráyer.

Miguel Soler afirma que Julio Castro sostuvo una fuerte colaboración para la realización de los cursos, las jornadas y las publicaciones. Castro fue un gran colaborador de la revista *Rumbo*, que luego fuera prohibida por la dictadura, y la institución misma ya no pudo seguir existiendo. El ICER constituyó por esos años, una fuente de reproducción de las actividades que se realizaban en el incipiente Instituto Magisterial Superior, para difundirlo entre maestros

jóvenes del interior. Cuando “Marcha” cumplió 25 años, en 1964 editó varios números especiales, a modo de balance y a la vez proyección de futuro, respecto a diversos temas de nuestro país. Cuando le tocó el turno a la educación, en el mes de junio, Julio Castro realiza algunas apreciaciones sobre los años oscuros de la educación, que ya habían comenzado.

El primer gran cuestionamiento se refiere al gobierno de la educación, con un organismo sometido a la fórmula del *tres y dos*, que queda a merced del azar político. El prestigio que le queda a la escuela pública se debe a los propios maestros, con su labor cotidiana, lleno de sacrificios y dificultades.

Con respecto a la larga lucha por la especificidad de la educación rural, en pos de una mayor justicia para los niños tanto de la ciudad, como del campo; había comenzado a ser cuestionada, por medio de decisiones políticas unilaterales. “En nuestro medio la educación primaria atiende a dos sectores de población infantil: el que vive en la ciudad y el que está en el campo. De ahí la derivación en escuelas urbanas y rurales. (...) En el país se consideraron y se mantuvieron iguales por mucho tiempo hasta que los maestros impusieron la diferenciación. Ahora en los últimos años –que han sido de crisis de competencia y de incapacidad de decisión– se ha tendido a reducir aquella como si se tratara de una condición que se pueda resolver por simple acto de voluntad.” (Castro, MARCHA N° 1208 12/06/1964)

Califica de “ciega y estúpida” la barbarie desatada contra los maestros rurales, destacando el mantenimiento de su organización; a través del Instituto Cooperativo de Educación Rural, un “milagro de nivel técnico y moral”. Castro vuelve a poner sobre la mesa una propuesta que había planteado veinte años atrás, en 1944; acerca de la formación de los maestros rurales. Entiende que lo mejor es instrumentar una formación normal rural -que muy detalladamente había descrito en la década del 40- y no una especialización posterior, como se dio en la práctica.

A tres años de los acontecimientos de marzo de 1961, Castro se refiere al final del Núcleo Escolar Experimental de La Mina; un ensayo serio en pos de construir un modo de convivencia *en que la intención educativa constituye un nexo fundamental*.

“El Núcleo Escolar Experimental de La Mina cumplió cinco o seis años de labor bajo competente dirección de Miguel Soler. Pero al cabo de ese tiempo tanto la experiencia como sus promotores fueron víctimas de los ataques de una reacción torpe e incontrolada a cuyo servicio se pusieron las autoridades escolares. Hoy, lo que pudo ser una experiencia de extensión nacional, se ha reducido a un derrumbe de lo que ya casi nada queda. El país, por la torpeza de

algunos hombres a los cuales invistió indebidamente de autoridad, ha retrocedido veinte o treinta años en el camino que lleva a las adecuadas soluciones para la educación rural. Y eso lo ha hecho impunemente, porque para la irresponsabilidad, en tales casos, no hay sanción.” (ídem)

La perspectiva desarrollista en educación⁸⁹

Lucas D’Avenia ha abordado la manera cómo se consideró la educación en la década del 60 desde los discursos académicos y políticos vinculados al desarrollo económico y social. Ha centrado su trabajo en las circunstancias que derivaron en la producción del Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay y del Plan de Desarrollo Educativo, elaborados por la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE).

Nos interesa abordar en qué medida este proceso constituyó una instancia disruptiva respecto a las formas de abordar lo educativo, identificar sus fines y planificar su adecuado desarrollo. Esto se manifestaría en la emergencia de nuevos saberes legitimados para aprehender dichos fenómenos y elaborar propuestas de políticas para el campo, introduciendo nuevas temáticas y metodologías de análisis que habrán de ser determinantes para el pensamiento posterior sobre lo educativo. De este modo cabe preguntarse en qué medida el pensamiento pedagógico logra discutir efectivamente con estas visiones económicas y sociológicas sin perder la capacidad de aprehender la realidad educativa nacional, sus problemas y sus desafíos, y sin desconocer la dimensión social que las atraviesa.

Nuestra hipótesis *grosso modo* busca pensar cómo el establecimiento de las relaciones entre educación y desarrollo son subsidiarias del proyecto moderno formulado ya en el siglo XIX. El pensamiento económico puesto a tematizar a la educación, reactualiza, tecnificando, la cuestión de la educación como instancia mediadora y de gobierno de los otros. Economía, gobierno y educación pueden ser postulados como instancias concomitantes.

Es de particular interés analizar la articulación entre educación y desarrollo en la medida en que condensa la articulación de instancias –economía, gobierno, educación- y saberes –economía, ciencias sociales, pedagogía-. Esta articulación en el Uruguay en la década del ’60 del siglo XX implica un momento de amplia productividad política que generó efectos en la forma en cómo se configuró el campo educativo. Esto puede apreciarse en los siguientes aspectos: identificación de nuevos problemas; la centralidad que tomó la cuestión de la

⁸⁹ En base a D’Avenia, Lucas, “La irrupción de la cuestión del desarrollo en el campo educativo y su interpelación al pensamiento pedagógico. El caso de la CIDE en Uruguay”, 2011.

planificación; legitimación de nuevos saberes; implementación de nuevas técnicas; incidencia de nuevos actores.

Al decir de Garcé (1999) el esfuerzo de la CIDE, en consonancia con el pensamiento desarrollista que le era contemporáneo, supuso “una agenda global de reformas estructurales convergentes” (Garcé, 1999: 66). Se trata de un conjunto de planes sectoriales con metas específicas, originadas en sendos diagnósticos y sustentadas en técnicas de planeamiento rigurosas, pero, por sobre todo, que buscaban converger en una estrategia nacional de desarrollo.

Es interesante el carácter fundacional que en esta etapa tiene este discurso, que logrará instalarse en el sentido común pedagógico. Su fortaleza radicó en la constitución de espacios específicos de elaboración conceptual y de política, así como en el desarrollo de la aplicación de técnicas y categorías conceptuales legitimadas por las ciencias sociales (en principio economía y sociología) al campo educativo.

Un debate fundacional⁹⁰

Antonio Romano ha planteado el debate que sobre la investigación educativa tuvo lugar en el contexto de los años 60, más precisamente en los cursos de verano que la Universidad de la República organizó en 1964.

En esa oportunidad un joven economista que trabajaba para la recientemente creada Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico⁹¹ (CIDE) fue invitado para dictar dos clases en el marco de dichas actividades. Se trataba del Economista Alberto Couriel. Su participación fue definida por los organizadores para que analizara la situación de la educación, pero considerando sus *aspectos cuantitativos*. Es de destacar que la CIDE, desde la perspectiva de los organizadores, constituía el primer “esfuerzo sistemático de recopilación y elaboración de estadísticas existente” (Terra, 1965: 15) que permitiría comprender la situación de crisis por la que atravesaba el país. Una dimensión fundamental de ese diagnóstico tenía que ver con la educación y Couriel representaba esa preocupación.

Pero para los organizadores una particularidad distingue esta temática de otras: se invita a un importante intelectual, maestro y periodista del semanario *Marcha*, también para que

⁹⁰ En base a Romano, Antonio, “Reconstrucción del debate en torno a la investigación en educación en la década de los 60 en Uruguay”, 2011.

⁹¹ El presidente de la CIDE fue el economista Enrique Iglesias quien posteriormente pasó a conducir la CEPAL en Santiago de Chile. La CIDE fue creada con el objetivo de desarrollar un Plan de Desarrollo Económico y Social el cual fue elaborado entre 1963 y 1965, momento en el cual fue entregado al gobierno de entonces. “Si algo se ha reconocido sin reticencias a la labor desarrollada por la CIDE en este período, ello fue sin duda el esfuerzo por el conocimiento de la realidad económica nacional, el evidenciar la importancia y pertinencia de un diagnóstico global y el asentar las bases para que ese conocimiento pudiera continuarse en épocas futuras. (...) Sin duda, también en este aspecto fue determinante la influencia de la CEPAL” (Melgar, 1979: 29)

abordara el análisis de la educación. En el conjunto de temas el único que incluye a dos invitados es la educación. Y en la publicación de las clases se aclara, para justificar la participación de Castro, que este iba a analizar los *aspectos cualitativos*. Como puede verse, la cuestión de lo cuantitativo y de lo cualitativo, fue separado en clases diferentes, invitando a personas distintas para abordarlos. No resulta casual que para analizar los aspectos cuantitativos se invitara a un economista. Tampoco que para abordar los cualitativos se le propusiera intervenir a un maestro.

Una primera diferencia justifica la existencia de distintos abordajes: los perfiles profesionales de las disciplinas que están involucradas en la educación o que se plantean la educación como objeto de análisis. Parecería justificar esta posición otro texto incluido en el segundo volumen de clases que fueron editadas, correspondientes al mismo curso. En este segundo volumen, donde se “discuten el resultado de esas investigaciones” y “se procura señalar nuevos terrenos de estudio” (1965 Tomo I: 7), se incluye dos lecciones del Prof. Sánchez Araya, quien al discutir la ponencia del Economista Couriel, postula la necesaria complementariedad de los dos perfiles profesionales para pensar la educación. El autor justifica su intervención planteando que “después de la presentación hecha sobre la situación cuantitativa es conveniente también enfrentar algunos problemas desde el punto de vista de un planteamiento de tipo general y teórico” (Sánchez Araya, 1965: 183) y en ese marco postula que:

“tenemos que juntar el enfoque cultural con el enfoque económico. Son falsas las antinomias que tratan de enfrentar los conceptos culturales a los económicos, porque de hecho estamos permanentemente viviendo el problema educacional en función de problemas económicos.” (Sánchez Araya, 1965: 191)

Y esto obliga a pensar cómo se articulan estos dos términos del problema:

“Es decir, la sociedad debe poseer toda la educación que desee pero puede tener toda la educación que pueda financiarse. Entre estos dos términos hay que ir buscando una comunicación permanente para lograr el mayor resultado entre la *expresión del economista* y la *expresión del educador*.” (idem: 192)

En la forma en que se planteó la discusión en la década de los 60 podemos ver cómo de la mano de una nueva concepción en las ciencias sociales, el desarrollismo, se produce un desplazamiento entre la hegemonía en las disciplinas que terminan por modificar la forma de abordar el objeto: la economía pasa a transformarse en la disciplina desde la cual se vuelve posible planificar los nuevos fines de la educación. Las disciplinas construyen un objeto particular que tiene que ver con las características de su método, y este se impone como la forma científica de ver la realidad, relegando el resto de los enfoques a cuestiones particulares. La lente cuantitativa comienza a organizar la manera de mirar la realidad educativa y la visión

pedagógica comienza a retroceder, como una variable que permite explicar las particularidades de cada lugar o porque lo general admite variantes; este es el lugar residual de lo cualitativo.

“La empresa educativa no es una empresa de pedagogos, de educadores. Pertenece a la comunidad porque, va a ser afectada por lo que nosotros hagamos en la educación.” (ídem: 204). Lo que esta discusión está planteando es un relevo en la construcción del campo de la educación, que va a definir la hegemonía de la economía a partir de la difusión de las teorías del desarrollismo y de la creación de instituciones de investigación como la CIDE y la CEPAL. Esto se expresa con claridad en la forma que la cuestión entre las disciplinas debe resolverse: “La posibilidad de llevar adelante este proceso de vinculación entre la educación y la economía, es posible realizarlo a través del planeamiento integral de la educación.” (ídem). El santo y seña de este proceso es el pasaje de la pedagogía a la economía, el cual es acompañado por el desplazamiento de la *educación integral* al *planeamiento integral de la educación*.

Referencias

- Angione, Ana María et al. (1987) *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*, Edición de la Revista de la Educación del Pueblo: Montevideo.
- Castro, J. (1964) La Educación (Aspectos Cualitativos) en *Uruguay: Balance y Perspectivas*, VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República, Cuadernos N° 14, Tomo I: Montevideo, pág. 163- 176.
- Castro, Julio (1961) *Los caballos en la huerta*, en *Marcha* 25/05/1961.
- Castro, Julio (1964) *Educación primaria: presente y futuro*, en *Marcha* N° 1208, 12/06/1964.
- Couriel, A. (1964) La Educación (Aspectos Cuantitativos) en *Uruguay: Balance y Perspectivas*, VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República, Cuadernos N° 14, Tomo I, Montevideo, pág. 127- 161
- Garcé, A. (1999) *Ideas y competencia política: revisando el “fracaso” de la CIDE*, en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. ICP: Montevideo.
- Melgar, A. (1979) *El Plan CIDE quince años después*, en *Cuadernos del CLAEH* N° 10, abril-junio: Montevideo, pág. 27-38
- Sanchez Araya, R. (1964) El papel de la educación en el desarrollo económico y social en *Uruguay: Balance y Perspectivas*, VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República, Cuadernos N° 15, Tomo II, Montevideo, pág. 183-206

- Soler Roca, Miguel (2005) *Réplica de un maestro agredido. Educar en Uruguay: de la construcción al derribo, de la resistencia a la esperanza*, Trilce: Montevideo.
- Sugo Montero de Grillo, Marita (1987) *El Instituto Cooperativo de Educación Rural*, en Angione y otros, *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya*, Edición de la Revista de la Educación del Pueblo: Montevideo.
- Terra, J.P. (1964) Discurso del integrante de la Comisión Organizadora en *Uruguay: Balance y Perspectivas*, VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República, Cuadernos N° 14, Tomo I, Montevideo, pág. 15-19.

PARTICIPACIÓN Y AGREMIACIÓN EN LA ESCUELA: LECTURA DESDE LA UNIVERSIDAD

Gabriela Rotondi
Maria Cristina Fonseca
Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

La tarea en el marco de la Universidad Nacional de Córdoba y en particular en nuestro espacio académico, la Escuela de Trabajo Social, plantea al equipo de trabajo una construcción que busca articular docencia, investigación y extensión, como aristas claves de una acción colectiva. Este hecho, que provoca sinergias particulares, ha orientado las líneas de producción de manera de ir enriqueciendo las posibilidades que se nos presentan como docentes universitarios.

En particular, hemos identificado, a través de los proyectos y antecedentes previos⁹², las necesidades y los problemas que se presentan en las escuelas medias y que son reconocidas por los diferentes actores institucionales (estudiantes; docentes; directivos; preceptores) susceptibles de ser abordados por el Trabajo Social. Entre ellos **los debates en orden a la agremiación juvenil y a la conformación de centros de estudiantes** es tal vez uno de los más relevantes y de mayor interés para nuestra disciplina por su vinculación a la participación ciudadana de los/las jóvenes y la incorporación de la formación ciudadana activa a partir de una experiencia

92 Antecedentes vinculados a Extensión – Docencia e Investigación: Proyecto marco “La Universidad Escucha a las Escuelas” (2001 – 2012) desarrollado por la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención Institucional; perteneciente a la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Dicho programa recoge las demandas de las Escuelas Secundarias Públicas de la Ciudad de Córdoba, y se propone el análisis y resolución de las mismas a través de programas de trabajo teórico/ prácticos fundados desde la profesión. Entre las demandas recibidas en las escuelas se encontraban aquellas que mencionaban al cuerpo de estudiantes como foco de diversas inquietudes y problemáticas. Estas demandas de índole organizativo/ educativo instalan en el equipo la necesidad de generar nuevas instancias de acción directa y de visibilización de la situación de los centros de estudiantes en las escuelas públicas. Proyecto “Universidad y escuela pública: abordar la violencia para promover inclusión social” (2004/2007) desarrollado a partir del premio obtenido Convocatoria del Ministerio de Educación de la Nación. Y del Proyecto “Hacia la Equidad de género en el sistema educativo(2007/8)” premiado en la convocatoria realizada por FLACSO en 2007. Estos antecedentes, conducen al equipo a dar desarrollo a cinco encuentros de centros de estudiantes: un primer Encuentro Fortalecimiento Socio organizativo a Centros de Estudiantes Secundarios de Escuelas Públicas (2007 – con la participación de 200 jóvenes) y un Segundo Encuentro: Participación juvenil y ciudadanía (2008 donde participaron 650 jóvenes) Tercer Encuentro (1200 jóvenes) y IV Encuentro 2000 Jóvenes cordobeses y el V Encuentro realizado con representantes (50 representantes de escuelas). Tanto tercero como el cuarto, fueron apoyados por el Programa de Voluntariado en el marco del Proyecto Agremiación y Acción juvenil un derecho ciudadano que forma ciudadanos/as (Convocatoria 2009). Estas Jornadas Juveniles, declaradas además de interés legislativo en Córdoba, de interés universitario; entre otras nominaciones, plantean nuevos desafíos y nos convocan a elaborar nuevas propuestas y realizar acciones de transferencia, que se llevaron adelante mediante el Proyecto: Universidad y Escuela Pública: conflictividad y violencia en la escuela, debates y abordajes. Premiado por la convocatoria del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba en la convocatoria PROTRI 2008 y que se ejecutara durante 2009 y 2010. Prácticas participativas y construcción ciudadana. Estos procesos se articularon a las Demandas de acción directa que se le plantean a la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención Institucional de cerca de 300 escuelas medias de nuestro medio local, (en los últimos seis años) que básicamente se centran en la necesidad de apoyo para el abordaje del Programa Nacional de ESI – Ley 26150 y el apoyo para implementar la norma Res. 124 de la provincia de Córdoba sobre la conformación de centros de estudiantes secundarios. Cabe destacar además que ligada a esta experiencia se llevó adelante la Experiencia de Encuentro Regional en Oliva y localidades aledañas (2010) en la cual participa el mismo equipo que se congrega antes estos proyectos.

Como instancia de enlace con la investigación que podemos inventariar como antecedentes del presente proyecto podemos señalar: Proyecto de Investigación Centros de estudiantes: procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía. Convocatoria Secretaría de Ciencia y Técnica Universidad Nacional de Córdoba 2010, en ejecución durante 2010 – 2011. El Proyecto Impacto de las políticas sociales en el proyecto institucional de las escuelas públicas cordobesas. Convocatoria Secretaría de Ciencia y Técnica Universidad Nacional de Córdoba 2008, desarrollada durante 2008 y 2009. El proyecto Necesidades que plantean las demandas de intervención institucional en escuelas al Trabajo Social Convocatoria Secretaría de Ciencia y Técnica UNC 2005 y desarrollado entre 2005 y 2007 todos por nuestros derechos (2010); entre otros.

concreta. Experiencia que involucra, participación y protagonismo juvenil en el ámbito de la educación y, de educación en valores de ciudadanía.

En los últimos dos años el equipo ha investigado en torno a los procesos de institucionalización de estas organizaciones, avanzando cualitativa y cuantitativamente respecto de las acciones de puesta en marcha de los centros de estudiantes secundarios, en el marco de las nuevas normativas vigentes en Córdoba (Res. 124) y de los procesos impulsados por diverso tipo de actores del ámbito educativo (estudiantes pero además docentes y en algunas instancias directivos que impulsan).

La lectura de los procesos de institucionalización Berger y Luckman (1967), y los ritos de institución Bourdieu (1985) de las organizaciones juveniles en la escuela, centros de estudiantes en las instituciones escolares realizada en el proyecto antecedente: Centros de Estudiantes: Procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía (2010/2011), nos permitió considerar en estos procesos⁹³ las necesidades⁹⁴ y razones por las cuales los jóvenes dan desarrollo a la constitución de estas organizaciones.

Habiéndose observado además entre los resultados, la necesidad de profundizar aspectos que emergen con cierta relevancia: **a)** Las estrategias de Participación, que llevan adelante los estudiantes secundarios teniendo en cuenta las diversas posiciones planteadas en sus organizaciones y su relación con la construcción de ciudadanía. **b)** Los diversos motivos y razones que dan cauce a los procesos de institucionalización de los centros de estudiantes. **c)** La importancia de analizar la acción política de las prácticas de los centros de estudiantes y sus

93 La institucionalización como proceso está sujeta a la habituación, planteando una economía de esfuerzos. Así los sujetos se encuentran relacionados con su ambiente, vinculados al mundo. Según estos autores, la formación del “yo” debe pues entenderse en relación con el permanente desarrollo del organismo y con el proceso social en el que otros significativos median entre el ambiente natural y el humano” De allí que sea fundamental para entender el proceso la consideración del contexto social particular en que se forman las personas. “Los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio culturales y psicológicas. En primer término además todo desarrollo individual está precedido por un orden social dado. En segundo lugar la apertura al mundo es siempre transformada por el orden social. El orden social es un producto humano. Los ritos de institución, Bourdieu (1986) operan en instituir, consagrar, un orden. La eficacia simbólica de los ritos a la que alude el autor, se vincula al hecho de poder actuar sobre lo real actuando sobre la representación de lo real. “El acto de institución es un acto de comunicación, pero de un tipo particular: significa a alguien su identidad, pero a la vez en el sentido que la expresa y la impone expresándola frente a todo...” “Instituir, dar una definición social, una identidad, es también imponer límites.” Según Berger y Luckman (1967) la institucionalización surge cuando se da una tipificación recíproca de acciones, habitualizadas por cierto tipo de actores. Estas acciones habitualizadas se comparten y son accesibles a cierto grupo social y la institución tipifica tanto actores como acciones individualizadas. Y toda tipificación de esa clase es una institución. En su interacción esas tipificaciones se expresan en pautas específicas de comportamiento, que permiten prever en cierto modo las acciones del otro. Ahora bien para que esto se plantee debe existir una situación social continua en la que las acciones habitualizadas de dos o más se entrelacen. La institucionalización en tanto proceso deja huellas en la estructura, dinámica, en las prácticas, logros y fracasos en la institución, en los conflictos, en la cultura de cada organización. Pero el mismo proceso de institucionalización enmascara el hecho de que la construcción de las instituciones no se opera en el vacío, sino que existen elementos condicionantes desde lo estructural, desde los contextos sociales, históricos, entre otros. En este sentido el estudio del proceso de institucionalización - en este caso de organizaciones juveniles surgidas en espacios escolares - plantea particulares desafíos que se vincularán a las huellas que plasman las instituciones en los sujetos. Estudiar el proceso de institucionalización de centros de estudiantes de escuelas medias y su relación con las representaciones sociales de los estudiantes en torno a la ciudadanía es algo para nosotros por demás significativo”

94 Necesidades más materiales que simbólicas, en tanto desde este accionar se podría estar pensando en una posibilidad de organización que tienda a posicionar a los jóvenes más desde la exigibilidad de derechos.

aportes a la ciudadanía. **d)** Los puntos de tensión y conflicto que plantea la dimensión organizativo-normativa de estas organizaciones y su relación con la institución escuela. Es decir la tensión entre institución-organización.

En tal sentido queremos compartir en el presente trabajo algunos de los fundamentos que nos llevan hoy a avanzar en el estudio de las prácticas de participación en centros de estudiantes secundarios, asumiéndolos a estos últimos como organizaciones que aportan a la construcción de ciudadanía de los jóvenes, en su paso por la escuela media pública.

Vemos necesario plantear algunos debates respecto de *las particularidades que plantea la participación de los jóvenes en la escuela, y el carácter político de dichas expresiones de participación, fundamentalmente en lo que respecta a derechos gremiales.*

Participación y política⁹⁵ ...

Partimos de una **noción de participación** que involucra un proceso, de acción colectiva de personas orientadas a alcanzar una finalidad, un objetivo común, en base a intereses comunes, particularmente en el caso de los centros de estudiantes vinculados a su posición de estudiantes y jóvenes. La participación en tanto noción además toma en cuenta que hay intereses variados, lo cual va a implicar distintas formas de participación y acción colectiva en las cuales las acciones plantean la necesidad de aumentar los recursos, decisiones o beneficios por personas, grupos sociales que tienen distinto tipo de injerencia relativamente menores en una comunidad u organización. La idea de control es esencial al concepto de participación Franco (1979) en tanto se trata de modificar en mayor o menor medida, el dominio que un grupo ejerce sobre las variables indicadas. Ahora bien, profundizar en orden a **los significados de la participación política, en particular en jóvenes y en un ámbito particular como las organizaciones presentes en la escuela**, implica recorrer distintos trayectos ya que la noción de participación, se presenta como una cuestión variable de acuerdo con el tiempo, el momento histórico; los espacios sociales en los cuales opera y los ejercicios de poder que median las relaciones entre los actores involucrados en prácticas de participación ciudadana. La discusión de la categoría participación además cuando pretendemos aludir a participación ciudadana-política juvenil plantea otros puntos de debate. Implica trascender el concepto de participación ciudadana solo

95 Nos basamos en este punto en los fundamentos del Proyecto de investigación: Participación/Agremiación juvenil en Centro de estudiantes secundarios de escuelas públicas y construcción de Ciudadanía. Directora: Mgtr. Gabriela Rotondi. Miembros docentes: Lic. Fonseca, María Cristina; Lic. Verón, Dolores, Lic. Marcelo Corona; Lic. Paula Gaitán,

como el acto o conducta de voto y comprender la instancia de la participación juvenil como conflicto de intereses en la lucha por la inclusión y el reconocimiento de los actores sociales en este caso en la esfera educativa y en la lucha por los derechos gremiales juveniles.

Para hacer entonces referencia a la noción de participación ciudadana política, tal como lo señala Patricia Botero Gómez (2008) es importante resaltar que esta se encuentra en relación directa con los sistemas de gobierno y modelos políticos y socio económicos que la constituyen desde las necesidades específicas de la época; pero, así mismo, tiene que ver con los ámbitos de la vida cotidiana de los sujetos. En tal sentido esa cuestión señala un aspecto clave del asunto, porque particularmente cuando se trata de dar desarrollo a experiencias de centros de estudiantes; ámbito donde las formas que canalizan la participación de las nuevas generaciones jóvenes, se alude a prácticas que suelen ser infantilizadas, como señalan Graciela Batallán y Silvana Campanini (2008), con lo cual se deja de lado la instancia política de dichas experiencias. Los conceptos centrales que organizan el pensamiento y la práctica política son objeto hoy de un intenso debate, particularmente si se trata de registrar experiencias colectivas de jóvenes sujetos en espacios como la escuela, ámbito en el cual el sujeto principal hacia el cual se dirige la misión de la escuela, los jóvenes en nuestro caso, es aquel que cuenta con el menor poder institucional, y al cual se pretende socializar, educar, transferirle normas, etc.

Las expresiones de participación en los espacios públicos, el abordaje de los intereses colectivos, y las formas de participación y decisión, se expresan de particulares maneras en las organizaciones estudiantiles, donde la representación y legitimidad de las prácticas, y las instituciones en las que se encarnan, son impugnadas o reformuladas principalmente por los debates que se instalan respecto de sus dirigentes y sujetos de acción. Y en tal sentido las particulares relaciones planteadas entre el sujeto joven y sus prácticas de participación política, plantean a necesidad de desnaturalizar los presupuestos que sostienen la exclusión de las nuevas generaciones del campo de la reflexión y de la acción política, para poder pensar la agremiación juvenil como una cuestión de este tenor. Esto conlleva la necesidad además de explicitar la imbricación que tiene el pensamiento y la acción de los miembros de esta franja de edad con el debate político más inclusivo sobre la profundización de la democracia, el que incluye, desde luego, a la escuela y a otras instituciones o ámbitos de la vida social.

Tal como vimos en las instancias de los procesos de institucionalización de centros de estudiantes, en la investigación antecedente, las motivaciones y expresiones de participación

institucionales y callejeras de los jóvenes, expresan necesidades específicas, que instalan una demanda social no solo formal y relativa a las condiciones en que se desarrollo su educación sino además demandas que convocan a la lucha a sus pares respecto de problemáticas vinculadas con el contexto. Ahora bien, es significativo el carácter de sujeto de "derecho restringido" que se les asigna y que vuelve problemática la legitimidad de sus acciones en tanto ciudadanos en el presente. La integración del paradigma que la señala como actor estratégico con el paradigma de juventud ciudadana, permite reconocer su valor como sector flexible y abierto a los cambios, expresión clave de la sociedad y la cultura global, con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo colectivo. Krauskopf, 1998. De este modo se dejan en cierto modo de lado las visiones restrictivas respecto de los jóvenes como sujetos en transición, "educandos" en una institución que muestra un momento de preparación, hacia el futuro. Y en esta dirección nos interesa de manera particular considerar los debates que plantean Quiroga, Villavicencio y Vermeren (2001) en torno a la ciudadanía política, el sujeto político y la construcción del espacio democrático. Y las derivaciones propias del concepto cuando nos acercamos a las crisis que la noción en sí misma encierra, relacionada con los diversos momentos y cambios sociales y políticos, así como a las transformaciones sociales y estructurales de los últimos cincuenta años.

Ahora bien y en las trayectorias de estudio de las prácticas de participación de los centros de estudiantes podemos ver entre las necesidades y las posibilidades de participación, organización y agremiación juvenil, que surgen a nivel de la experiencia empírica de los Encuentros de centros de Estudiantes realizadas entre 2007-2011⁹⁶; cuatro cuestiones relevantes que motoriza la participación juvenil desde sus organizaciones: **a)** la necesidad de aportes en lo organizativo gremial que demandan fundamentalmente los dirigentes estudiantiles, **b)** el entrenamiento en formas de participación y la necesidad de conformarse como centros institucionalización nuevas organizaciones y nuevos espacios en sus institucionales escolares; y **c)** la necesidad de abordar temáticas de su interés vinculadas a problemas sociales (tal el caso de la educación sexual; la violencia en el noviazgo y los derechos ambientales.. Pudimos ver además que estas temáticas plantean en todos los casos relación con prácticas y representaciones respecto de la condición ciudadana de los jóvenes. *Las dificultades encontradas en los estudios y experiencias previas pareciera que tienen relación con la posibilidad de instalar en la trama institucional de la escuela una organización estudiantil de carácter gremial que aborde las cuestiones de interés*

⁹⁶Organizados por la Cátedra Teoría, Espacios y estrategias de Intervención IV-Intervención Institucional.

de los jóvenes. Nos interrogamos entonces respecto de estos procesos de conformación y/o consolidación de organizaciones juveniles en el ámbito escolar como centros de estudiantes; las acciones y problemas que los nuclean, las normativas que los avalan, las articulaciones posibles y los aportes que plantean estas organizaciones al entrenamiento y construcción ciudadana.

Agremiación y acción juvenil

“La educación está ligada íntimamente a la ética; esta es una cuestión más que todo de educación, no es una cuestión de dedicarse a hacer grandes reflexiones entre las personas adultas, que si no han sido educadas en los valores fundamentales, es muy difícil que luego vayan a descubrirlos por sí mismas cuando están cayéndose de viejas. Creo que la educación es el momento adecuado de la ética. De hecho, el propio Aristóteles, cuando escribe la *Ética a Nicómaco*, la concibe como algo de lo cual hay que hablar a los jóvenes - hasta que tengan la edad suficiente para entrar en el mundo de la política-, como una preparación necesaria para entrar en el mundo de la ciudadanía.” Savater (1998)

Educación y valores éticos, democracia y ciudadanía, son conceptos que requieren de un continuo ejercicio de pensamiento y prácticas concretas, que superen el mero discurso y el voluntarismo al que nos condena un sistema social, político y cultural que no forma para vivir entre semejantes. “Los semejantes son más importantes que el hecho mismo de la sociedad”, dice Savater, y agrega, “...y es más importante que nuestros maestros sean semejantes nuestros, que cualquier cosa que nos enseñen; es más importante que el maestro sea un ser humano. Enseña más el maestro al educar su humanidad que al instruir cualquier otra cosa que enseñe; esto es lo que creo que hay que introducir cuando se habla de ética. Son los principios generales los que hay que tratar de introducir, y que a partir de ellos cada quien piense lo que quiera; pero que lo piense y sea capaz de transmitir y comunicar esos conocimientos.” Savater (1998)

La transformación sociocultural que vivimos los ciudadanos latinoamericanos, con semejanzas culturales que nos unen y con diferentes condiciones sociales y geopolíticas, debemos entenderla a partir de acciones individuales y colectivas, pero también a las circunstancias en las que se producen nuestros momentos de desarrollo, de progreso, de creatividad, que pueden llegar a modificar, mejorar el desarrollo natural o el determinismo histórico de nuestras sociedades y culturas. Lo institucionalizado y naturalizado por los hábitos propios de la

economía de esfuerzos en el pensar y hacer, son el punto de partida de rupturas necesarias que abren espacios y diferentes escenarios formales, no formales e informales de educación, en los que se puede modificar y orientar el rumbo que la historia nos ofrece como más probable.

Por ello, educar para la ciudadanía supone apostar por un modelo pedagógico, no solamente escolar, en el cual se procura que la persona construya su modelo de vida feliz y al mismo tiempo contribuya a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático. Esta doble dimensión individual y relacional, particular y comunitaria, debe conjugarse en el mismo tiempo y espacio si lo que pretendemos es construir ciudadanía y sobre todo si esta se pretende en sociedades plurales y diversas. Ahora bien, ¿cómo asumimos desde una opción organizativa con motivo de agremiación la posibilidad de construir ciudadanía?

La ciudadanía, para que se construya implica una posibilidad de ejercicio efectivo. En este sentido, su aprendizaje supera en mucho el conocimiento de aquellos derechos de los que se es titular, supone la existencia de espacios sociales que otorguen a los jóvenes, la oportunidad de constituirse en sujeto de derechos y responsabilidades en la práctica cotidiana. Desde diferentes disciplinas que estudian el comportamiento de las personas, se consensua en definir los primeros años de vida de nuestra especie como determinantes para que la integración de los sujetos en las sociedades sea adecuada a las normas, costumbres y valores ético-morales que dichas sociedades postulan como válidos y prioritarios para su propio progreso económico y cultural. Ahora bien, hablar de aprendizaje ciudadano remite, de manera ineludible a la generación de experiencias y situaciones en que este sea posible. Implica además una responsabilidad compartida por diversos actores. La familia es una de las instituciones centrales que posibilitan en algunos casos o en otros inhiben estos aprendizajes. La escuela y las organizaciones de la comunidad (hospitales, centros vecinales, cooperadoras de bomberos o escolares, guarderías, etc.) aparecen como los otros espacios significativos en esta posible tarea en común. La ciudadanía activa no es factible de improvisar, requiere acciones pedagógicas orientadas a la persona en su integridad, a la inteligencia, a la razón, al sentimiento y a la voluntad.

El énfasis está puesto, entonces, en la participación y el protagonismo juvenil, en el marco del ejercicio de sus Derechos económicos, Políticos y Sociales, en un contexto que promueva la construcción de estrategias que faciliten el desarrollo de autonomía, libre expresión y participación como claustro que forma parte de un escenario institucional. Estrategias que operan su construcción en tiempos y espacios reales de las instituciones escolares, y operan en

un contexto que de por sí posibilita, habilita u obstaculiza las posibilidades de encuentro para actuar apremiadamente.

Al respecto debemos relevar en Córdoba el impacto de la Resolución 124/10. Tal como decíamos en el texto *Agremiación y Acción Juvenil en espacios educativos* **Rotondi (2011)** esta nueva normativa opera abriendo ciertos canales para la agremiación estudiantil. En su artículo 1 plantea: “Autorizar la constitución y funcionamiento de un órgano de representación estudiantil bajo la denominación Centro de estudiantes” en cada una de las instituciones educativas de gestión estatal dependientes de la Dirección General de Educación Media de la Dirección General de Educación técnica y Formación Profesional; de la Dirección general de educación Superior; de la Dirección de Regímenes especiales; y de la Dirección de Jóvenes y Adultos”. Se plantea entonces al Centro de Estudiantes como el único órgano de representación de los estudiantes regulares matriculados en el establecimiento. En su art. 3 la norma, además reconoce como principios generales los siguientes derechos, garantías y obligaciones recíprocas: Participación libre, plena y democrática de todos los estudiantes del establecimiento; Elegir y ser elegidos; Voto universal y secreto; Plazos expresos y renovación de los mandatos ejecutivos; Derecho a peticionar; Derecho a conocer sobre el funcionamiento del Centro de Estudiantes y sus finanzas; Publicidad de las resoluciones, actos y acciones de los cuerpos orgánicos; Rendición de cuentas ante la Asamblea General; Representación de las minorías, cuando estas superen el 20 % de los votos validos emitidos en la elección respectiva.

En este marco los Centros de Estudiantes tendrán como fin propiciar el ejercicio de una ciudadanía comprometida y democrática; respetar y defender los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas; fomentar y fortalecer el desarrollo integral de las personas desde valores de libertad, justicia, igualdad, respeto, no discriminación y bien común; contribuir a la construcción de una cultura política pluralista.

La norma instala funciones particulares para estas instancias organizativas las cuales se mencionan como: ejercer la representación de los estudiantes; peticionar y gestionar ante el equipo directivo las demandas estudiantiles; promover el claustro estudiantil; promover acciones tendientes a la resolución pacífica de conflictos; promover entre los estudiantes y miembros de la institución el uso adecuado y mantenimientos de los bienes materiales y culturales presentes en el establecimiento; participar de los espacios pertinentes; colaborar a que se forme un clima

de estudio apropiado al cumplimiento de pautas y metas. Instalando de esta manera las posibilidades de acción gremial estudiantil en el marco de una norma acotada pero concreta.

En este marco, la escuela se plantea como un ámbito en el que el encuentro de los jóvenes es una instancia viable para instalar, aludir y desarrollar derechos gremiales. Donde sin embargo se requiere instalar acciones concretas relativas a la organización de un grupo del establecimiento y procesos de apropiación de determinados acuerdos, roles, pautas en el ejercicio del poder, en los diversos grados de liderazgo donde se plantea la promoción de estrategias de relaciones organizadas en función de un objetivo común que resulta ser en definitiva el para qué del grupo.

Participación ciudadana: construcción y ejercicio de derechos

En defensa de la acción humana, Castoriadis confiaba en una acción colectiva lúcida, y que para serlo, debe tener presente el horizonte de la globalidad. Y agregaba: “.....de lo que se trata es de abrir los ojos y saber que para vivir hay que dar un sentido a la vida individual y colectiva. Que el hecho de que yo luche es lo que tiene sentido, no el hecho de que de aquí a dos siglos exista una sociedad perfecta”. **Castoriadis, Cornelius, (1994)**

La experiencia que lleva ocho años desde la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención Institucional de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, involucra la acción directa con el sujeto principal de las escuelas: los jóvenes estudiantes, esto en vistas a aportar en orden a las posibilidades organizativo/ educativas de los centros de estudiantes; y el abordaje de problemáticas significativas tales como la educación sexual y la violencia, las problemáticas relacionadas con el derecho ambiental, entre otras. Desde esa lectura que involucra además un diagnóstico de realidades compartidas se enmarca en la educación la transmisión de valores éticos puestos a debate y necesaria reflexión con estudiantes de nivel medio, en sus procesos de construcción de ciudadanía. Esto emerge con claridad fundamentalmente cuando los estudiantes toman decisiones respecto de los abordajes de estas cuestiones, interpelan a otros actores involucrados en los asuntos que les ocupan y definen estrategias de acción. Las reflexiones del equipo, tanto desde la investigación como desde la docencia y extensión así como la práctica académica de nuestros estudiantes, junto al equipo docente y las producciones individuales y grupales, entre otros insumos nos alertan sobre la necesidad de aportar como universitarios en el fortalecimiento organizativo a aquellas expresiones que desde los estudiantes secundarios apuntan a entrenar las instancias

organizativas, conformar los centros de estudiantes u otras formas asociativas, como ámbitos del derecho a agremiarse como colectivo étéreo e institucional.

El proceso en que se desarrollan el entrenamiento de ciudadanía activa es un proceso de negociación, discusión, y conocimiento entre los actores involucrados en la experiencia para lograr desentrañar las posiciones ideológicas, las ideas, imaginarios y representaciones que giran en torno a los conceptos de jóvenes o juventudes, escuela, trabajo social, y participación, entre otros conceptos claramente políticos. Es parte ineludible del compromiso y de la ética profesional lograr un grado de discusiones, que permita desentrañar los imaginarios, concepciones y prácticas en torno a la niñez y juventud, sus problemáticas, y en especial aquellas prácticas que mutilan el ejercicio pleno de sus derechos en diferentes ámbitos, de manera de poder revertirlas. En el caso particular de los escenarios escolares, el interjuego se complejiza ya que entran a jugar diversos actores: docentes, estudiantes, preceptores, familias, el Estado, gremios, directivos, administrativos...donde el ejercicio del poder pone en evidencia la complejidad de las relaciones en el campo abordado. Este tipo de escenario donde los actores operan desde diversas posiciones de sujeto (docentes, directivos, pero también trabajadores; etc.) dificulta las posibilidades de articulación de prácticas participativas de los estudiantes, en un escenario donde los jóvenes son los actores con menor poder institucional. En el caso particular del abordaje de y con los Centros de Estudiantes la temática del poder se hace visible de manera “dramática”, en movimiento y con la vida en la dinámica institucional.

Conclusiones.

Comprender los procesos de participación con motivos de agremiación de los jóvenes, vinculados a las organizaciones estudiantiles en el escenario de la escuela, implica visibilizar la construcción de respuestas a lo social planteadas desde estas organizaciones vinculadas a la condición ciudadana de los jóvenes. Y por otra parte implica considerar la posibilidad real de los jóvenes secundarios de plantear experiencias de acción política desde sus propias realidades. Los debates respecto de la ciudadanía y las prácticas que en ese sentido se llevan adelante desde espacios como la escuela, consideramos que aportan considerablemente en orden a generar experiencias y propuestas potenciadoras de la condición ciudadana en diversos órdenes. Esta cuestión evaluada en los encuentros de centros de estudiantes secundarios (Universidad Nacional de Córdoba 2007/2011) permitió identificar aquellas temáticas y problemáticas que constituyen motivo de agremiación juvenil, así como los procesos de institucionalización de los centros de estudiantes secundarios. En este sentido estudiar las instancias de participación

juvenil y su aporte a la ciudadanía constituye un importante aporte para las políticas educativas en el marco del sistema educativo.

Por otra parte las posibilidades de transferencia de los productos de investigación hacia aquellos ámbitos que definen la política pública en el espacio educativo, en tanto actores políticos se vuelve una cuestión clave en tanto posibilita un aporte e incidencia en la política pública, y/o en los procesos que normativizan la acción política de los jóvenes en la escuela, tal el caso de la resolución 124 en Córdoba, Argentina.

En dichas políticas observamos que no siempre se consideran las posibilidades organizativas de los jóvenes con relación a sus impactos en la condición ciudadana para los/las jóvenes escolares. Asimismo pretendemos retroalimentar la mirada de los diversos actores institucionales, respecto de la producción y/o rediseño de proyectos institucionales en los cuales se involucre la posibilidad organizativa de los estudiantes.

Las políticas institucionales escolares, suelen desconocer por diversos motivos las instancias organizativas de los jóvenes y por ende los aportes de las prácticas de agremiación, que pueden ofrecer entrenamientos respecto de la condición ciudadana de los estudiantes secundarios y al respecto queremos hacer una apuesta sobre la que seguiremos trabajando.

Referencias

- Botero Gómez, P Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia Rev.latinoam.cienc.soc.niñezjuv 6(2): 565-611, 2008
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Batallán y Campanini. La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. Cuadernos de Antropología Social N° 28, pp. 85–106, 2008 © FFyL – UBA
- Berger y Luckman (1967) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Borón, A (1996) Democracia y ciudadanía. En Desarrollo de la teoría política contemporánea. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- Bourdieu, P. (2001) Los ritos de institución y La fuerza de la representación. En: ¿Qué significa hablar? Editorial Akal.SA.España.

- Bourdieu; Pierre: “Capital cultural, escuela y espacio social”. Siglo XXI Editores. Bs.AS. Año 2008.
- Castoriadis, Cornelius: “La interrogación permanente”. Texto publicado en Iniciativa Socialista N° 48. Marzo 1998.
- Castro Leiva, Luis: “Educación y valores éticos para la democracia”. Documento VII. Conferencia Iberoamericana de Educación. II parte: Propuesta pedagógica sobre la educación en valores éticos. Venezuela. 1997.
- Cavarozzi, M. (1991) Más allá de las transiciones a la democracia en América Latina. Revista de Estudios Políticos, N° 74, Madrid.
- Cerroni, U. (1991) Reglas y valores en la democracia. Estado de derecho, Estado social, Estado de cultura. Alianza, México.
- Fleury, S. (1997) Estado sin ciudadanos. Lugar Editorial, Bs. As.
- Fonseca, María Cristina: “Educación en valores: Escuela solidaria. Contenidos transversales”. Ficha Curso para docentes de nivel medio. Escuela de Trabajo Social. UNC. 2002.
- García Delgado, D. (1996): Crisis de representación, nueva ciudadanía y fragmentación en la democracia argentina. En “Desarrollos de la teoría política contemporánea”. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- Krauskopf, D (1994): Adolescencia y educación. San José: EUNED (segunda edición).
- Kessler G (1996) Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión en Konterllnik I., Jacinto C.: Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. Editorial Losada, Buenos Aires.
- Quiroga, Hugo (2001) Democracia y ciudadanía y el sueño del orden justo. En: Filosofías de la ciudadanía. Homo Sapiens ediciones. Rosario. Argentina.
- Revuelta Vaquero, B. La implementación de políticas públicas. Dikaion. Universidad de La Sabana. Colombia. Año/ vol. 21.nro. 016 2007
- Rosanvallon, Pierre (1995). La nueva cuestión social. Manantial. Bs. As.Argentina.
- Rotondi, G; Fonseca, M. Cristina; Paulín, Horacio; Tomasini, Marina: “Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela”. Intervenciones desde la Universidad Pública. Editorial Espartaco. Córdoba. 2011.
- Rotondi, G (2011) Agremiación y acción juvenil en espacios educativos. Mimeo.
- Sabatier y Mazmanian. La implementación de la política pública: un marco de análisis. En la implementación de las políticas. Aguilar Villanueva, Luis. Editorial Porrúa, México 1996.

Savater, Fernando (1998): “De qué sirve la ética para los jóvenes”. En “Ética y Ciudadanía”, Conferencia en el Acto de conferimiento del Doctorado Honoris Causa, Caracas. Venezuela.

Sommers, M (1996) ¿Qué hay de político o de cultural en la cultura política y en la esfera pública? Hacia una sociología histórica de la formación de conceptos. Zona Abierta, 77/78.

NOTAS PARA UN RETRATO (OVAL) DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN DEL CUERPO-REPRESENTACIÓN

Gianfranco Ruggiano⁹⁷

Universidad de la República

*En verdad, es la Vida misma!
Se volvió bruscamente para mirar a su muy amada, y...
¡estaba muerta!*⁹⁸

Introducción

La forma en que un saber se nos entrega como posible, en el acto mismo de entregarnos a él, define toda una serie de relaciones entre el objeto al cual ese saber refiere y la forma en que ese objeto se hace carne, podría decirse que se hace representación. Esto es así para todo el saber en general, y para el saber del cuerpo en particular; sin embargo la forma en que esta relación se establece no sucede en el vacío, no existe por fuera de condiciones materiales y simbólicas concretas. Es decir que la forma en que se construye un vínculo entre el saber y un *nosotros* depende de condiciones de existencia particulares.

Si bien presentan ciertas particularidades, estas condiciones son relativamente comunes a todos aquellos que participan de una misma *episteme*⁹⁹, de una misma forma de establecer algún tipo de relación con los objetos. En un contexto de modernidad occidental desde el cual este trabajo es (y no podría no ser) escrito, esta relación presenta dos elementos fundamentales. En primer lugar está determinada por una ruptura radical entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento; y en segundo lugar, y más bien como consecuencia de ello, el vínculo entre uno y otro está mediado necesariamente por el lenguaje.

En el presente trabajo se reflexiona acerca de esta relación, acerca de algunas de sus consecuencias, de la complejidad que supone la construcción de un objeto de conocimiento

⁹⁷ Licenciado en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (ISEF-UdelaR). Miembro del *Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación* (GPEPI) del Departamento de Investigación del ISEF. Colaborador Honorario de la asignatura Pedagogía de la Educación Física. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Históricas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Docente de Educación Física del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Maestrando en Educación por la UNICAMP.

⁹⁸ Poe, Edgar Allan. *El retrato oval*. 1848.

⁹⁹ Al utilizar este término se hace referencia, no tanto a los conocimientos, sino más bien a las condiciones de posibilidad sobre las cuales ese conocimiento exististe. “No se tratará de conocimientos descritos en su progreso hacia una objetividad en la que, al fin, puede reconocerse nuestra ciencia actual; lo que se intentará sacar a luz es el campo epistemológico, la episteme en la que los conocimientos, considerados fuera de cualquier criterio que se refiera a su valor racional o a sus formas objetivas, hunden su positividad y manifiestan así una historia que no es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad. (FOUCAULT, 2008: 15)

acerca del cuerpo en el cual la distancia sujeto-objeto se hace más difusa, así como también de las implicancias que ello supone en términos de educación del cuerpo.

¿Es posible superar la ruptura entre sujeto y objeto desde nuestro horizonte epistémico? ¿De qué manera se nos hace posible construir un conocimiento del cuerpo? ¿Existen otras formas de que el cuerpo (sujeto-objeto de conocimiento) pueda ser representado? ¿Cómo se relaciona esta forma de representación del cuerpo con el proceso de educación del cuerpo?

En la base de la representación

Como ya fue mencionado, la modernidad occidental significó un quiebre epistémico radical. Las consecuencias de esta transformación son imposibles de determinar (ya sea en términos cualitativos como cuantitativos), pero en términos generales es posible afirmar que “*No se trata de que la razón haya hecho progresos, sino de que el modo de ser de las cosas y el orden que, al repartirlas, las ofrece al saber se ha alterado profundamente.*” (FOUCAULT, 2008: 16).

El proceso por el cual el Hombre se constituye como el sujeto de conocimiento por antonomasia establece un alejamiento fundamental entre el Hombre y la naturaleza que signa la forma de ser del Hombre de la Modernidad. El *hombre natural*, o el *buen salvaje*, o incluso la propia idea de una *naturaleza humana* no podrían ya ser más que mitos, ya no podrían referir más que a una idealización romántica de un pasado atemporal en el cual esa distancia podía ser burlada con facilidad¹⁰⁰.

Las condiciones de posibilidad de la *episteme* occidental moderna son al mismo tiempo las condiciones de posibilidad del sujeto que conoce, y que conoce en estos mismos términos de modernidad. Guiado por la razón, el sujeto de conocimiento vuelve a la naturaleza, pero en ese retorno se manifiesta su propia transformación, ya que vuelve *desde afuera* para conocerla, para dominarla. Es ese *afuera* el que permite identificar en la naturaleza un *alter*, un no-yo, o lo que es lo mismo “el otro” fundamental del hombre de la Modernidad.

Razón y naturaleza se constituyen así en dos elementos contrarios. La primera, ya no más un producto de la acción divina, no puede establecer un contacto con la segunda por una identificación recíproca. Sin embargo, al mismo tiempo, este alejamiento se hace posible por la complementariedad que acompaña dicho proceso. La razón, fiel de la balanza que representa el

¹⁰⁰ Al referir a estas transformaciones se hace obligada la referencia a Michel Foucault, quien analiza cómo la Modernidad debe ser pensada desde otros términos que la época clásica. Desde el posicionamiento teórico propuesto por este autor es pertinente afirmar que la Modernidad no podría ser caracterizada solamente en relación a modificaciones económicas, políticas, culturales, entre otras; más bien lo que la caracteriza como período histórico es una determinada configuración en términos epistémicos. A este respecto ver particularmente *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI editores, 1993.

equilibrio natural del mundo, será la que develará los misterios que mantienen a este mismo mundo en la oscuridad, la luz del conocimiento permitirá descubrir las leyes que lo rigen y que regulan la vida humana, aun cuando ya no se reconocen con ella.

Como contrapunto de esta ruptura se inaugura al mismo tiempo la posibilidad (¿necesidad?) de establecer un diálogo entre una y otra. Este nexo está determinado por la representación simbólica, siendo imposible que en el vínculo entre un objeto que se intenta conocer, y un sujeto que conoce, no intervenga el lenguaje, o lo que es lo mismo, siendo imposible saber algo de las cosas en sí mismas más allá de las palabras que las representan, ya que ellas no existen *en sí mismas* más allá de tal representación.

A falta de poder ser la realidad, el objeto de las ciencias llamadas “humanas” es finalmente el lenguaje, y no el hombre; son las leyes según las cuales se estructuran, se transforman o se repiten los lenguajes sociales, históricos o psicológicos, y no ya la persona o el grupo. (CERTEAU, 2006: 205)

Para que un conjunto de conocimientos encuentren un elemento común y puedan ser agrupados bajo un mismo nombre, “ciencias humanas”, ese nexo debe ser creado, debe ser inventado. El hombre mismo deberá ser inventado en las condiciones epistémicas precisas en las cuales existirá. Siguiendo a Foucault es posible afirmar que el hombre de la Modernidad occidental no ha existido siempre, y que incluso no necesariamente siempre lo hará (FOUCAULT, 2008: 17).

En el límite de la representación

Al referir a la necesidad de que algo exista en la misma medida que se constituye en objeto del lenguaje, se está haciendo referencia a la imposibilidad de mantenerse ajeno a esta ruptura entre objeto y sujeto (que de esa manera es *sujeto* del lenguaje). En otras palabras se está delimitando un espacio en el cual se hace posible concebir “lo humano”.

Llevar al límite esta relación será llevar al límite la propia posibilidad de lo humano. Traspasarlo significaría ir más allá de nuestras *condiciones de posibilidad*. ¿Es esto posible? Lo que sí es seguro es que, de serlo, dicha representación dejaría de ser tal, al menos en la forma que la *episteme* occidental moderna lo habilita. La existencia de un sujeto, un objeto y una representación, y su consecuencia inmediata que supondría la construcción de una *realidad* posible de ser conocida se vería amenazada.

Este ejercicio podría resultar inútil de no ser porque probablemente ya fue traspasado ese límite. Y lo fue de una de las únicas maneras posibles para este *nosotros* que necesariamente nos

construye¹⁰¹; es decir por medio de la literatura. Esta transgresión del límite de nuestra posibilidad epistémica de representación fue realizada por Edgar Allan Poe en su cuento *El retrato oval*¹⁰², aun cuando es evidente que no fue esto lo que se propuso hacer.

En este cuento el narrador descubre el retrato de una joven que le produce una profunda admiración, no tanto por el virtuosismo del trazo del pintor, ni por la belleza de aquella que había posado para el artista; sino que “...el encanto de la pintura era una expresión vital absolutamente adecuada a la vida misma, que primeramente [lo] había conmovido y por último [lo] había confundido, subyugado y espantado.”

Esta relación de *absoluta adecuación* entre el objeto y su representación es la que hace suponer una forma diferente de relación entre el sujeto que conoce y el objeto que se quiere conocer. Debe ser señalado que en ese caso se establece una relación sujeto-objeto que no supone una mutua oposición, es decir que en ese caso el sujeto que conoce no construye un objeto de conocimiento que es un *otro* y como tal es representado en un acto que en cierta medida le es ajeno. Que el narrador se sienta *espantado* es consecuencia inmediata de ello.

Como condición necesaria para la existencia de un objeto de conocimiento que es representado mediatizado por el lenguaje, se establece una distancia entre el objeto y la representación. Esto quiere decir que en el mismo acto de construcción de un objeto de conocimiento (distinto de un *objeto en sí* como elemento de la naturaleza), se despliega un discurso por fuera del cual éste ya no existe¹⁰³. En este contexto, el lugar del *otro* (que en términos generales podríamos identificar con “la cultura”) adquiere un papel relevante al establecer una dimensión colectiva del acto de conocer que contribuye tanto a su estabilidad, como a su transmisibilidad.

Se delimita así una tríada fundamental en el proceso de construcción de conocimiento en la episteme occidental en la cual sujeto-objeto-representación son igualmente necesarios para que el hombre moderno pueda conocer. En *El retrato oval* esta tríada se transforma, o mejor

¹⁰¹ Siguiendo a Giorgio Agamben podríamos afirmar que “*La filosofía de la vida termina entonces delegándole a la poesía (que recoge la herencia sólo con el beneficio de inventario, o bien se encierra en una calle sin salida) o la mística (que en el revival teosófico fin-de-siècle acepta con entusiasmo ese encargo) la tarea de aferrar el Erlebnis, es decir, aquella experiencia pura que debiera ser su fundamento.* (AGAMBEN, 2001: 46) De ese modo la poesía moderna se nos presenta transformada, no sólo en sus contenidos, sino que al mismo tiempo encuentra una nueva ubicación. (AGAMBEN, 2001. p. 54.) Al respecto resulta igualmente posible afirmar que, según Foucault “...*el poeta es el que, por debajo de las diferencias nombradas y cotidianamente previstas, reencuentra los parentescos huidizos de las cosas, las similitudes dispersas*” (FOUCAULT, 2008: 66)

¹⁰² La versión del cuento de Edgar Allan Poe utilizada en este trabajo es la presentada por la editorial Claridad en el año 2006.

¹⁰³ Al respecto resulta significativo el aporte de Michel de Certeau, quien afirma que “...*parece igualmente imposible decir que Dios o los ángeles existen, o que el hombre existe a través de la variación de sus figuras, o que existe un continuidad de la historia: no porque dichas proposiciones sean falsas, pero sí son insignificantes, en la medida en que cada afirmación permanece interna a un lenguaje.*” (CERTEAU, 2006: 205)

dicho, las relaciones entre sujeto(el pintor)-objeto(la mujer)-representación(la pintura) se proponen en forma diferente.

En el cuento, la representación del objeto no toma distancia del objeto en sí, no se aleja de él sino que *es* el objeto mismo. De esa forma cuando el pintor realizaba su obra “...los colores que extendía sobre la tela eran sacados de las mejillas de la que estaba sentada frente a él.”, y por lo tanto ella “...cada día se ponía más lánguida y débil.”

La ruptura entre sujeto y objeto adquiere igualmente una nueva configuración, lo cual le permite al artista continuar su trabajo aun cuando “...rara vez apartaba sus ojos de la tela, ni aun para mirar el rostro de su mujer.” Es probable que la incapacidad de establecer dicha ruptura sea la que afecta su propia condición de sujeto, “...el pintor se había vuelto loco a causa del ardor de su trabajo...”¹⁰⁴ La visión romántica desde la cual se escribe el cuento, identifica el amor como la condición de que este mutuo reconocimiento sea posible, de este modo “...los que contemplaban el retrato hablaban en voz baja de su parecido, como de una sorprendente maravilla y como de una prueba no menos grande de la potencia del pintor que de su profundo amor hacia la que estaba retratando tan milagrosamente bien.”

Una vez establecida esta nueva configuración, objeto-sujeto-representación conforman un *continuum* en el cual se reconocen puntos de encuentro y superposición. Sin embargo este reconocimiento no involucra al *otro*, o para el caso de *El retrato oval* a aquellos otros a los que se les niega la participación, “...a la larga, cuando la tarea tocaba a su término, nadie fue admitido a visitar la torre...”

Poe, tal vez sin proponérselo, formula una pregunta que interpela a la episteme occidental respecto a su capacidad de establecer algún tipo de relación sujeto-objeto en la que uno y otro no se contrapongan, y de la necesidad de que esta relación esté mediatizada por el lenguaje.

Al no existir esa mediación el objeto no podrá constituirse como tal, ya que éste lo es sólo como producto de una imposición externa. Para el caso de *El retrato oval*, en el momento que el artista culmina su obra, es decir cuando la representación del objeto logra capturar la “...experiencia vital absolutamente adecuada a la vida misma...”, podría decirse cuando logra aprehender al objeto absolutamente, reconoce una reciprocidad entre uno y otro, y puede exclamar *¡En verdad, es la Vida misma!*

¹⁰⁴ Al considerar el lugar que el loco ha ocupado en la episteme occidental moderna resulta significativo que el pintor se haya vuelto loco a causa del trabajo. Desde la perspectiva asumida, el loco “...se ha convertido, en la cultura occidental, en el hombre de las semejanzas salvajes [...] por todas partes ve únicamente semejanzas y signos de la semejanza; para él todos los signos se asemejan y todas las semejanzas valen como signos.” (FOUCAULT, 2008: 65-66)

La total correspondencia entre el sujeto, el objeto y su representación, niega la continuidad del vínculo entre ellos, e incluso más, niega la posibilidad de que ellos existan, de esta forma el artista que, como ya fue mencionado, había perdido la razón a causa de la obra, “...quedó en éxtasis delante del trabajo que había realizado; pero un minuto después, como la contemplase aún, tembló, se puso pálido y se llenó de terror...” Al mismo tiempo, también aquella que es representada es negada en el mismo momento, es así que luego de contemplar su obra, lleno de terror, el pintor se “...volvió bruscamente para mirar a su muy amada, y... ¡estaba muerta!”

Lejos de ser casual, la muerte y la locura son la consecuencia de la primacía absoluta de la representación por sobre el sujeto y el objeto, de su negación, que no es más que la negación de la negación por medio de la cual uno y otro se constituyen como tales. Cuando el pintor logra superar la negación de su objeto se niega a sí mismo, y la representación de la *Vida* misma los niega a ambos.

Igualmente significativo resulta que lo que haya motivado al pintor a comenzar la obra fuera el “...deseo de pintar a su joven esposa.”, y que al hacerlo “...experimentaba un vivo y ardiente placer en su tarea...”

Deseo y placer, locura y muerte; límites por excelencia de la posibilidad de ejercer un poder que nuestra episteme le asigna al acto de conocer. Fundamentalmente un acto de control y sujeción del objeto, de la naturaleza, o lo que (llevado al extremo) es lo mismo, “la vida”. En este sentido *El retrato oval* desdibuja el límite entre la estabilidad que identifica lo vivo, o mejor dicho *la vida*, y la contingencia de lo ajeno, de *lo muerto*.

En última instancia, y desde la perspectiva teórica adoptada, resulta indiferente si la esposa del pintor efectivamente está “biológicamente muerta”, si “...la luz que caía tan lúgubramente en esta torre aislada secaba la salud y los espíritus vitales de [la] mujer, que languidecía visiblemente para todo el mundo, excepto para él.” Lo fundamental es que los otros (en el relato “...todo el mundo...” excepto el pintor) ya no comparten con ella el ámbito de lo público en el cual la política moderna despliega su funcionamiento, y en oposición al cual se constituye el Hombre de la modernidad. Sobre ella ya no es posible ejercer ningún tipo de regulación y por tanto está “políticamente muerta”.

Entre la imposibilidad de no significar y la incapacidad de una total representación

En la tensión entre su funcionamiento dentro de un discurso epistémico particular que le impone significados¹⁰⁵ y la limitación que mantiene al hombre siempre “un poco más allá” de la absoluta regulación, la acción política despliega en torno al cuerpo (al cuerpo sujeto del lenguaje y que no existe por fuera de él) una serie de mecanismos que se orientan a optimizar los efectos de control que esta tecnología de poder moderna tiene en términos de economía de poder.

El cuerpo, en su doble constitución como hombre/cuerpo o como cuerpo/especie (FOUCAULT, 2006a), se constituye así en sustento de la racionalidad gubernamental moderna en la misma medida en que en él se materializan los esfuerzos por regular la vida. Pero al mismo tiempo que le sirve de sustento, el cuerpo le impone un límite a la biopolítica que ésta (a diferencia del pintor de *El retrato oval*) no puede transgredir.

Si bien es cierto que el biopoder consigue desplegarse sobre el cuerpo, éste es el cuerpo sobre el cual puede *decirse algo*, o lo que es lo mismo para el *nosotros* definido epistémicamente, sobre el cuerpo construido (inventado) por la ciencia moderna.

Al respecto, una digresión: el discurso de la ciencia moderna no es el único discurso posible, por lo que el cuerpo no existe como consecuencia de la representación científica. La existencia del cuerpo está determinada por el lenguaje, no por una construcción epistémica particular. Sin embargo, debe ser señalado igualmente que, debido a las características del discurso científico moderno, al cuerpo que existe dentro del universo del lenguaje (y que como tal no puede ser aprehendido completamente)¹⁰⁶ se le imponen ciertas condiciones particulares.

Entre la pretensión autoritaria de un discurso científicoista con una clara “vocación” universal¹⁰⁷ orientada “...por la tarea de decir la verdad”¹⁰⁸, y la imposibilidad de decir *todo* (y

¹⁰⁵ Cabe señalar que la significación es en sí misma una imposición, ya que “...sólo existen signos a partir del momento en que se conoce la posibilidad de una relación de sustitución entre dos elementos ya conocidos. El signo no espera silenciosamente la llegada de quien puede reconocerlo: nunca se constituye sino por un acto de conocimiento.” (FOUCAULT, 2008: 76)

¹⁰⁶ Ver Agamben, Giorgio. 1978; Le Breton, David. 1990; y Folgar, Leticia y Rodríguez, Raumar. 2001.

¹⁰⁷ Vocación tan perseguida como imposible de alcanzar, ya que todas “...las cuestiones planteadas a propósito de las ciencias humanas delimitan un problema: la facticidad de la razón. Hay una relación esencial entre la universalidad reivindicada por toda ciencia verdadera y la particularidad de su localización sociohistórica; se impone la reflexión epistemológica contemporánea, aunque bajo diversas formalidades.” (CERTEAU, 2006: 212)

¹⁰⁸ Desde la perspectiva teórica adoptada es posible afirmar que, toda la historia de la ciencia guarda una relación particular con la verdad. Por esta razón, el discurso científico puede ser considerado como el “discurso de verdad” de la Modernidad occidental por excelencia, podría decirse, el más representativo de aquellos “discursos que se rectifican, se corrigen, y que ejercen sobre sí mismos todo un trabajo de elaboración orientado por la tarea de decir la verdad.” (FOUCAULT, 1985: 49) Sin embargo un análisis del lugar de la verdad, y del discurso que la enuncia en una determinada organización social debería tomar en consideración que “La relación determinante, pues, no es ya la del enunciado religioso [o en este caso científico] con la ‘verdad’ que le asigna una creencia, sino la relación de dicho enunciado, tomado como síntoma, con la construcción social, histórica o psicológica, donde la inscribe un desciframiento de las conexiones entre fenómenos en apariencia heterogéneos.” (CERTEAU, 2006: 200).

mucho menos de decir toda *la* verdad) acerca de un cuerpo determinado por ciertas condiciones económicas, culturales, etc., la relación cuerpo-biopoder se reconstituye permanentemente como la constante materialización de cierta imposibilidad de sujeción discursiva del cuerpo.

Educación del cuerpo-biopolítica: de *la* significación a *una* representación

La educación será entonces uno de los procesos privilegiados para dar continuidad a una tecnología que basa su funcionamiento en la regulación más que en la reglamentación, es decir ya no tanto en la prescripción normativa como en orientación normalizadora¹⁰⁹.

En la búsqueda siempre inacabada por una mayor eficacia, la biopolítica puede ser entendida como *un* intento por representar al hombre en términos que le permitan intervenir sobre él de una forma cada vez más eficiente económicamente (que no es otra cosa que una eficacia “administrativa” o de “gestión”, que solo posteriormente se identifica con la productividad¹¹⁰).

El cuerpo tiende así a quedar reducido a un conjunto de procesos fisiológicos que se ponen en relación con ciertas nociones de salud y belleza que al extender la vida no hacen otra cosa sino consolidar las condiciones en las cuales la biopolítica puede desplegarse.

Toda educación, en el marco de una biopolítica, será entonces una educación del cuerpo. Toda intervención educativa, en tanto regulación corporal, partirá de la existencia de un cuerpo, posible sólo como consecuencia de su captación por parte del signo, por la discursividad, es decir partirá de *la* significación del cuerpo, y se orientará hacia una optimización que, como producto de una racionalidad particular (la racionalidad científica moderna), no supone otra cosa que *una* representación de ese cuerpo.

En el desconocimiento de ese movimiento que va desde *la* significación hasta *una* representación posible del cuerpo, se corre el riesgo de suponer que no existe nada del orden del cuerpo que escape a esa intención regulatoria. En su propia condición de sujeto, el Hombre occidental y moderno queda prendido a estas tensiones; es probable que una educación únicamente afiliada a parámetros científicistas no considere dicha complejidad.

¹⁰⁹ Al respecto de las características de los *mecanismos de seguridad* que en líneas generales se identifican con esta tecnología de poder, ver Foucault, Michel (2006b: 67-68).

¹¹⁰ Para abordar la relación entre economía y gobierno, Agamben propone un análisis genealógico del término *oikonomía* que permite dimensionar la estrecha vinculación entre acción gubernamental moderna y economía (AGAMBEN, 2008).

A modo de consideración final

Por fuera de ciertos ámbitos concretos en los que la especificidad disciplinar habilita una reflexión al respecto, la relación cuerpo-educación-biopolítica no resulta evidente, y en ocasiones ni tan siquiera relevante.

Este trabajo pretende aportar en torno a dicha reflexión, más como una indagación que permita formular interrogantes que como un conjunto de postulados definitivos. En ese sentido, y al menos en forma preliminar, se proponen las siguientes preguntas: ¿Es posible establecer una relación cuerpo-educación-biopolítica que permita analizar una dimensión política de lo educativo? De ser así, ¿a qué cuerpo se estaría haciendo referencia? ¿Cómo puede construirse una educación que tome distancia de los parámetros científicos tan ligados a la racionalidad política moderna? ¿Qué lugar puede ocupar el cuerpo en la educación si se tiene en cuenta que probablemente exista *algo* de lo humano que no sea posible significar?

Más allá de la evidente imposibilidad de responder estas cuestiones una cosa se nos presenta claramente, las solidaridades existentes entre la ciencia moderna y una tecnología de poder biopolítica han contribuido y contribuyen al establecimiento de una serie de prácticas en general, y prácticas educativas (del cuerpo) en particular, que buscan regular *lo humano* desde un criterio específico de optimización que impone parámetros “racionales”.

Esta racionalidad se presenta como legítima en la misma medida en que desconoce la existencia de otros parámetros, o incluso la posibilidad misma de esa existencia.

Al mismo tiempo desconoce igualmente que *lo humano* se vincula a ciertas condiciones de posibilidad particulares, y que la forma en que se nos ofrece no es independiente de la episteme occidental moderna en la que nos constituimos.

Desde la perspectiva teórica asumida en este trabajo se hace necesario orientar la reflexión desde el supuesto de que la educación está determinada por la imposibilidad de no formar parte de un mecanismo que le impone un conjunto de significaciones, tanto de sí misma como actividad, de lo humano como campo en el cual se despliega, o del cuerpo como materia prima de su intervención.

El cuestionamiento de la posibilidad de representar absolutamente el cuerpo podría habilitar la reflexión en torno a la construcción de una educación que asuma una limitación: su incapacidad epistémica de controlar el cuerpo. Tal vez el intento por superar su propio límite amenace su constitución como institución, sin embargo la discusión se hace tan necesaria como imposible su omisión.

Referencias

- AGAMBEN, Giorgio. (1978) Infancia e historia. Bs. As. Adriana Hidalgo editora. 2001
- AGAMBEN, Giorgio. (2008) El poder y la Gloria. Bs. As. Adriana Hidalgo editora. 2008
- ALLAN POE, Edgar. (1848) El retrato oval. Bs. As.: Editorial Claridad. 2006.
- CERTEAU, Michel de. (1987) La debilidad de creer. Buenos Aires: Katz, 2006.
- FOLGAR, Leticia y RODRÍGUEZ, Raumar. Una reflexión del lugar del cuerpo en la construcción de la identidad. In: Encuentro de investigadores en Educación Física, VII., 2000, Montevideo. Actas del VII Encuentro de Investigadores en Educación Física. Montevideo: Ideas, 2001. pp. 99-107.
- FOUCAULT, Michel. Defender la sociedad. Course au Collège de France 1976. Bs. As: Fondo de Cultura Económica, 2006a.
- FOUCAULT, Michel. (1966) Las palabras y las cosas. México: Siglo XXI editores, 1993.
- FOUCAULT, Michel. (1985) La vida: la experiencia y la ciencia. In: Ensayos sobre biopolítica, excesos de vida. Bs. As.: Paidós, 2009, pp. 41-58.
- FOUCAULT, Michel. Seguridad, territorio, población. Course au Collège de France 1977. Bs. As: Fondo de Cultura Económica, 2006b.
- LE BRETON, David. (1990) Antropología del cuerpo y modernidad. Bs. As. Nueva Visión, 1995.

POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS: DA EDUCAÇÃO BÁSICA À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Rosane Carneiro Sarturi

CE/UFSM, RS

Construindo caminhos

As investigações aqui apresentadas perpassam os impasses e desafios enfrentados pelas instituições educacionais no contexto ibero-americano diante dos pressupostos legais oriundos das políticas públicas internacionais, suas interferências nas reformas realizadas tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior.

Como temáticas serão consideradas a: gestão educacional; formação de professores; relação teoria-prática; avaliação externa e interna; internacionalização da educação; e práticas educativas.

As temáticas anunciadas têm sido abordadas a partir das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Elos, em parceria com o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na linha de pesquisa: Práticas escolares e políticas públicas, com o Curso de Doutorado da Universidade de Valência (UV/Espanha), tendo como colaborador o Professor Jaume Martinez Bonafé e com o *Programa de Posgrados en Política y Administración de la Educación* da UNTREF/Argentina, tendo como colaborador o Professor Norberto Fernandez Lamarra.

A proposta deste estudo tem como objetivo apresentar os caminhos percorridos pelo grupo nos últimos cinco anos, a partir da articulação dos temas dos trabalhos desenvolvidos pelos participantes, que são: 04 professores pesquisadores, 04 acadêmicos da graduação, 04 acadêmicos na pós-graduação e 09 egressos atuantes na rede municipal e estadual de ensino e na Educação Superior,

É um estudo de natureza fenomenológica que utilizou os princípios da hermenêutica e da análise do discurso para (re)interpretar os dados históricos à luz das questões políticas, sociais e teóricas do campo curricular e das práticas educativas, considerando os impasses, desafios e discursos presentes nesse movimento de permanente mudança, sem escapar da perspectiva da educação comparada.

A relevância do tema e das temáticas, com a participação de sujeitos de diferentes

espaços baseia-se na afirmação de que o contexto educacional mundial há muito tempo extrapolou as fronteiras territoriais. No que se refere à internacionalização dos saberes e das políticas que orientam as reformas que interferem no cotidiano das escolas e no Ensino Superior, o que pode ser percebido nas similaridades entre as orientações legais e a operacionalização destas políticas nos nossos países para além de uma mera coincidência. Neste sentido,

[...] as políticas nacionais estão enquadradas em sistemas de idéias que constituem o contexto maior que as estrutura e lhe dá conteúdos, que são conteúdos das reformas. Esse nível está portanto dotado de historicidade. Seu desenvolvimento ocorre principalmente no intercâmbio e no diálogo entre atores políticos, seja em reuniões político-técnicas no plano internacional, tanto no nível presidencial e ministerial como em níveis técnicos. Também ocorre em intercâmbios, ou seja, por meio de estágios, ou por meio de cooperação técnica internacional multilateral e bilateral, na maioria das vezes com caráter horizontal. (CASSASSUS, 2011, p. 5)

É na busca pela verticalização das discussões acerca das políticas públicas para a educação, que o Grupo de Pesquisa Elos, articulado com o Grupo de Pesquisa de Formação de Professores para o MERCOSUL, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que neste ano estará realizando seu vigésimo seminário, reunindo pesquisadores da Argentina, do Chile, do Uruguai, da Venezuela e do Brasil para colocar, anualmente, à mesa as experiências vivenciadas nas Instituições de Ensino Superior, nas quais os mesmos atuam como docentes.

A participação neste grupo possibilitou conhecer, observar e analisar as convergências existentes entre os sistemas educacionais destes países e o Brasil, suscitando a necessidade de intensificar e solidificar pesquisas em parceria, que nos permitissem mais do que conhecer e discutir no âmbito restrito da academia, compreender para poder buscar estratégias de transformação que possibilitem analisar as reformas provocadas nos contextos educacionais e nem sempre legitimadas no seu cotidiano.

Inquietações como estas perpassam a formação permanente desta professora/pesquisadora/orientadora, pois foram referência para a análise durante o doutorado-sanduíche dos pressupostos da reforma espanhola, tomados como referência para a implementação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 (BRASIL, 2011a). Ressalta-se que a década de noventa foi bombardeada por proposições legais em vários países da América Latina, pois segundo Casassus (2011) a Argentina promulgou uma reforma em 1993; a Bolívia em 1994; a Colômbia em 1993 e 1994; o Chile em 1994 e 1997; o México em 1993 e; o Brasil em 1996.

Tal informação denota que as reuniões internacionais como Jontien (1990) e Dakar

(2000), cujos principais objetivos pautavam-se: no aumento do financiamento para a educação; nas mudanças de gestão, que propunham a descentralização do sistema; na ênfase na qualidade e equidade, interferiram nestes processos. Estes objetivos podem ser claramente observados nas últimas reformas educacionais que se preocuparam com: a ampliação da oferta e da obrigatoriedade da educação básica; a melhoria da qualidade; a criação dos sistemas nacionais de avaliação no âmbito macro; a mobilidade acadêmica; e a gestão escolar no âmbito micro defendendo a autonomia e um currículo escolar voltado para as características da escola, emergindo as questões acerca da transversalidade.

Quando realizamos uma leitura atenta dos documentos legais, em destaque o caso brasileiro, percebe-se claramente a inserção dos objetivos supracitados na atual legislação, como: a Lei n. 9424/96 (BRASIL, 2011b), que criou o extinto Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF); a possibilidade da criação dos sistemas municipais de educação; a gestão democrática da escola pública; as classes de aceleração; a progressão continuada; a progressão parcial; as construções dos projetos político-pedagógicos pela comunidade escolar, exigidos pelo Plano Nacional de Educação, Lei n. 10172/2001 (BRASIL, 2011c); os Parâmetros referenciais do currículo e suas propostas de temas transversais, com orientação de Cesar Coll da Universidade de Barcelona.

Com relação aos parâmetros curriculares muitas foram as críticas, dentre elas podemos destacar pesquisadores como Arroyo (2000) e Moreira (1997) que encontram respaldo nos quatro aspectos destacados por Casassus (2011) para a reforma curricular proposta na década de noventa: quadros curriculares comuns; adaptação em nível regional e local; organização das disciplinas por áreas temáticas, apontando uma visão transversal, além de passar de objetivos cognitivos para objetivos de competência, sendo que os estudos de Perrenoud foram a grande vanguarda do momento.

Cabe destacar que a influência forânea tem sido uma prática comum nas nossas legislações e proposições educacionais, o que podemos exemplificar com as políticas educacionais da década de setenta fortemente impregnadas pelos acordos entre o Ministério de Educação e a *United States Agency for International de Development*, popularmente conhecidos como MEC/USAID, que culminaram com a reforma de 1º e 2º Graus, previstas na Lei n. 5692/71 (BRASIL, 2011d), que foram objeto de estudos anteriores do grupo.

A partir do Estágio Pós-doutoral e dos estudos realizados por pesquisadores da área, é possível afirmar que as reformas nos nossos países sofrem as interferências internacionais preconizadas em documentos como o da Conferencia Mundial sobre a Educação Superior de 2009 promovida pela UNESCO, que ocorreu de 05 a 08 de julho de 2009 em Paris, com o tema:

A Educação Superior e a investigação para as mudanças sociais e desenvolvimento. Cujo comunicado final defende as estratégias para promover a qualidade e o acesso a Educação Superior, no que tange a democratização de acesso e permanência e a criação de estratégias que fortaleçam a mobilidade docente e acadêmica (UNESCO, 2011).

Para delimitar o objeto de estudo, indica-se como foco as reformas educacionais desencadeadas a partir da promulgação da LDB, intensificadas na última década e suas repercussões no cotidiano das instituições educacionais.

Como as políticas públicas educacionais da última década podem contribuir para (re)pensar o cotidiano das práticas educativas nos diversos níveis da educação formal, tendo em vista as especificidades políticas, culturais, sociais e econômicas dos países Ibero-americanos?

Esta questão de pesquisa foi considerada como provocadora para sistematizar os estudos realizados pelo grupo, concluídos ou em fase de desenvolvimento.

Uma mostra dos estudos realizados pelo grupo:

- Dissertações concluídas: Um olhar crítico acerca da influência das políticas públicas nas reformas educacionais a partir dos anos noventa: em foco a repercussão na ampliação da escolarização no Brasil e na Argentina; O ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos em uma escola estadual de Santa Maria; Ensino Fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar; O Ensino Fundamental no limiar de 2010: repercussões da Lei n. 11.274/2006 nos sistemas estadual e municipal de ensino de Erechim/RS; Contribuições da organização da gestão escolar para a ressignificação do espaço público da escola; Seminário Integrador enquanto articulador de conhecimento: tecendo saberes na pedagogia à distância da Universidade Federal de Santa Maria; Práticas pedagógicas na Educação a Distância: deslocamento de memórias e de sentidos;
- Orientações em andamento: O sistema Universidade Aberta do Brasil como política de expansão da EAD no Ensino Superior brasileiro; O processo de gestão educacional na escola Augusto Ruschi de Santa Maria: a reformulação da proposta curricular para o Ensino Médio; Influências do SINAES na construção curricular dos cursos de formação de professores.
- Projeto de pesquisa em andamento: As políticas públicas subjacentes ao currículo dos cursos de formação de professores e suas repercussões nas práticas da Educação Superior no contexto Ibero-americano.

Referenciais e considerações relevantes para os estudos realizados

A Educação Básica configurou-se na década de noventa como o carro-chefe das reformas educacionais ocorridas, enquanto que no momento atual as políticas públicas para a Educação

Superior começam a ganhar maior destaque nas conferências e nos encontros entre os representantes dos governos de diversos países.

No que se refere à América Latina, Fernandez Lamarra vem apresentando uma série de estudos sobre o quadro da Educação Superior, sendo que em junho de 2008, proferiu uma palestra na UFSM, quando enfatizou a Responsabilidade Social do Ensino Superior, apresentando, dentre outros dados, a caracterização dos sistemas da Educação Superior na América Latina destacando: a falta de convergência em políticas de desenvolvimento da Educação Superior; forte divergência entre as instituições universitárias de grande porte e aquelas tipo “garagem”; diversidade dos critérios de avaliação de qualidade; influências heterogêneas na estrutura e organização dos cursos de pós-graduação presenciais e a distância e; surgimento de uma educação transnacional sem controle e regulações adequadas.

Para superar a fragmentação presente na caracterização apresentada, Fernandez Lamarra enfatiza que:

Los procesos de integración regional en América latina son de base imprescindible para el desarrollo futuro en un mundo globalizado y estructurado en grande bloques políticos e económicos. Así como la Unión Europea es un excelente ejemplo de estrategia política, la integración regional de América Latina posibilitará a la región y a sus países enfrentar con mejores posibilidades las duras exigencias del mundo globalizado y de la sociedad del conocimiento y de la información. De esta manera, podrá consolidar el camino hacia la efectiva construcción del Espacio Común Latinoamericano. (2007, p. 128)

No que se refere à criação de um espaço comum latino americano a América do Sul instituiu em 26 de março de 1991 o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) com a assinatura do Tratado de Assunção no Paraguai, constituído por: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela que entrou em julho de 2006.

No que concerne à área educacional foi firmado em 25 de agosto de 2005 o Decreto 5518/2005 (BRASIL, 2011e), que promulga o acordo internacional, para a admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados partes do MERCOSUL, considerando que: a educação tem papel central para que o processo de integração regional se consolide; a promoção do desenvolvimento harmônico da Região, nos campos científico e tecnológico, é fundamental para responder aos desafios impostos pela nova realidade sócio-econômica do continente; o intercâmbio de acadêmicos entre as Instituições de Ensino Superior da Região apresenta-se como mecanismo eficaz para a melhoria da formação e da capacitação científica, tecnológica e cultural e para a modernização dos Estados Partes.

Todavia, com relação à validação de estudos permanece a necessidade de acreditação por parte das instituições universitárias dos países.

Em 1999, nos dias 28 e 29 de junho, no Rio de Janeiro, ocorreu a I Reunião de Cúpula da América Latina e Caribe – União Européia (AL-EU), quando um dos objetivos traçados foi “a cooperação nos âmbitos educativos, científico, tecnológico, cultural, humano e social.” (GASCÓN MURO; CEPEDA DOVALA, 2011) o que começa a demonstrar o interesse em investimento na Educação Superior.

Em 2005, nos dias 14 e 15 de abril, na cidade do México, aconteceu a II Reunião de Cúpula da América Latina e Caribe – União Européia (AL-EU), quando os ministros da educação firmaram o compromisso de construir um espaço comum de Educação Superior ALC-EU para 2015, cinco anos depois da Comunidade Européia cumprir com as prerrogativas do Acordo de Bolonha no que concerne a Educação Superior. Este acordo caracteriza-se:

[...] por ter avançado nos mecanismos e redes de cooperação e intercâmbio e contar com mecanismos de comparação que tornem possível o reconhecimento de estudos, títulos e competências com base nos sistemas nacionais de avaliação e validação dos programas educativos com reconhecimento mútuo; programas de mobilidade; centros de estudo sobre a União Européia na América latina e vice-versa e fonte de financiamento para programas. (GASCÓN MURO; CEPEDA DOVALA, 2011, p. 7)

Porém, apesar de todas as propostas nos encontramos diante de um dilema. Pena-Vega (2011), coordenador científico do Observatório Internacional de Reformas Universitárias, ao organizar o relatório com as análises dos casos do México, Venezuela, Brasil, Argentina e Chile, destaca que tanto na Europa quanto na América Latina:

O diagnóstico é o mesmo: como alcançar uma mudança radical das formas de transmissão do conhecimento; como revalorizar a função do professor-pesquisador em um sistema em que predomina a lógica das cifras; como imaginar uma universidade responsável pela sociedade do século XXI, e tudo isso como parte de uma reforma urgente das formas de pensar; como propor aos jovens outras coisas, além das práticas de capacitação e cozinha do McDonald; enfim, como fazer para que o Estado assuma a responsabilidade direta de seus jovens; como imaginar o futuro da universidade dentro de um contexto mundial, em que a interdependência e a diversidade se converteram nas características determinantes (PENA- VEGA, 2011, p. 4).

Observa-se nos questionamentos apontados pelo autor supracitado, que o dilema e os desafios em busca da consolidação dos pressupostos internacionais, no que tange a equidade da Educação Superior, para mais além da sua mera expansão é um desafio, que como bem afirmam os colegas que realizaram os estudos de caso de cada um dos países mencionados precisa ser gestado de acordo com as peculiaridades locais e regionais, contudo, apesar dos embates e resistências às propostas forâneas, todos os países admitiram que de uma forma ou outra o Acordo de Bolonha influenciou em algum momento as propostas de reforma desencadeadas nos

últimos tempos.

No caso do Brasil foram apontados como exemplos de ingerência do referido acordo em pelo menos dois projetos em andamento, A Universidade do ABC e a Universidade Federal da Bahia, no que refere-se à organização e estrutura curricular. No que concerne a atual reforma da Educação Superior no Brasil, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), está muito mais voltado para a ampliação da oferta, com a criação de vagas, universidades, ampliação de campi, concursos para docentes e ampliação das estruturas físicas, bem como ampliação de bolsas de fomento para mestrado, doutorado e pós-doutorado do que com mudanças estruturais (MARTINS; NASCIMENTO, 2011).

Cabe destacar que devido à autonomia universitária amparada nos pressupostos de gestão democrática das universidades qualquer mudança organizacional que venha a mexer com as estruturas de poder legitimadas, ao longo dos trinta e um anos que transcorreram desde a reforma universitária de 1968, vão necessitar de um amplo espaço de discussão.

Nos tempos de globalização e articulação de premissas para a Educação no contexto mundial cabe destacar algumas das recomendações resultantes da Conferência Mundial sobre a Educação Superior de 2009 promovida pela UNESCO, que ocorreu de 05 a 08 de julho de 2009 em Paris que destaca que as Instituições de Ensino Superior, através de suas funções básicas (investigação, ensino e serviço à comunidade) realizado no âmbito do autonomia institucional e liberdade acadêmica, deverá aumentar o seu enfoque interdisciplinar e promover o pensamento crítico e ativo da cidadania (UNESCO, 201).

Na mesma direção indica que as condições de acesso, equidade e qualidade precisam ser garantidas para mais além da ampliação da oferta, o sucesso dos alunos e alunas em todos os níveis da educação. Destacando que o ensino superior deve incrementar a formação de professores capazes de proporcionar as pessoas os conhecimentos e competências necessários para o século XXI, o que inclui a educação aberta e a distância, fomentando o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), podendo vir a contribuir com o compartilhamento de experiências e o acesso a literatura científica. Para isso será preciso que os governos invistam em infraestrutura.

A educação passa a pensar uma aprendizagem ao longo da vida, superando o paradigma de que o conhecimento é estático e reservado as crianças e jovens.

No que concerne à questão da qualidade destaca a importância da avaliação e de mecanismos de regulação, estratégias que já vem sendo adotadas pelos países do MERCOSUL e que foram colocadas como imprescindíveis para pensar as possibilidades de validação dos sistemas educativos.

A capacidade de reter docentes qualificados para atuar no Ensino Superior, comprometidos com o tripé ensino, pesquisa e extensão, também toma destaque nas recomendações da UNESCO.

Com referência a internacionalização, regionalização e globalização o documento destaca a cooperação técnico, científica e cultural entre as universidades como parte da solução para qualificar uma cultura de paz. Ressalva que a mobilidade acadêmica e docente poderá garantir uma verdadeira cooperação multilateral e multicultural promovendo assim a diversificação de fontes, de pares, de alta qualidade de pesquisa e produção de conhecimento, em escala regional e global, sem perder de vista a soberania nacional.

O item referente à aprendizagem, investigação e inovação ressalta a importância do corpo docente ter oportunidades para pesquisa e bolsas de estudo, chamando a atenção para o que Fernandez Lamarra (2007) chamou de instituições de garagem, que devem ser neutralizadas.

O documento da UNESCO apresenta ainda um convite à ação por parte dos estados-membros dizendo que é preciso manter e, se possível, aumentar o investimento no Ensino Superior, a fim de manter a qualidade e equidade em todos os tempos e fomentar a diversificação, tanto da oferta de Ensino Superior e dos meios de financiamento, quanto desenvolver mecanismos para neutralizar o impacto negativo da fuga de cérebros, sem deixar de incentivar os docentes e a mobilidade estudantil.

Observa-se que neste momento vários movimentos em busca da inserção e da participação social estão em marcha. Os estados Ibero-americanos vêm procurando organizar-se na busca da superação das desigualdades sociais, da ampliação da escolarização do seu povo sem perder de vista as peculiaridades de cada país. A Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), a partir da XVIII Conferência Ibero-americana de Educação celebrada em 19 de maio de 2008 em El Salvador, construiu uma primeira versão de um documento que tinha como objetivo promover a discussão para a elaboração das metas do ano 2021 para o contexto Ibero-americano propondo pensar a educação que queremos para a geração dos bicentenários.

Da mesma forma, o Brasil discute hoje o Plano Nacional de Educação, cuja proposta preliminar baseou-se na Conferência Nacional de Educação (CONAE), sob o tema: Construindo o Sistema Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação.

A proposta de organização e operacionalização da conferência foi um espaço social de discussão da educação brasileira, envolvendo a sociedade na sua totalidade, pais, mães, funcionários, funcionárias, professores, professoras, alunos e alunas, bem como as organizações

sindicais e representativas da sociedade, conselhos escolares, conselhos municipais e estaduais de educação. O documento foi organizado em seis eixos e as discussões realizadas a partir dos municípios, depois em conferências intermunicipais, seguidas das estaduais, no caso do Rio Grande do Sul nos dias 20 a 22 de novembro de 2009, em Porto Alegre.

Considerando a importância que os caminhos percorridos na formação inicial e continuada possuem para a consolidação da tese de doutorado de que “existe participação sem compromisso, mas de que não existe compromisso sem participação”, a participação nas conferências municipais e da intermunicipal da região de Santa Maria, composta por trinta e quatro municípios, na Conferência Estadual, representando o segmento dos gestores pela UFSM e como delegada da Região Sul, representando o segmento dos professores da Educação Superior na Conferência Nacional, ocorreu de 28 de março a 1 de abril de 2010 em Brasília, quando foram propostas as metas da educação no Brasil, que estão orientando as discussões do Plano Decenal de Educação.

Dentre as atuais propostas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ressalta-se o aumento significativo das bolsas para a realização dos doutorados-sanduíche e estágio pós-doutoral, tanto no Brasil como no exterior. Os incentivos que antes eram restritos à pós-graduação estão atingindo os cursos de graduação, inicialmente com o programa “Ciência sem fronteiras” e agora com o Edital nº008/2012 do “Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI)”, que atendem às propostas de cunho internacional que foram sendo desenvolvidas no contexto mundial e que atingem direta ou indiretamente os currículos dos cursos de formação de professores nas nossas instituições e respectivos países.

Pensar projetos que fortaleçam a mobilidade docente e discente poderão contribuir muito para a melhoria da educação e dos demais segmentos profissionais no Brasil. Precisamos caminhar muito para que estas ações sejam mais divulgadas e planejadas dentro das instituições, a visão de racionalidade técnica ainda está muito impregnada nas práticas pedagógicas e curriculares das nossas instituições, pensar estratégias que venham a promover e incentivar, principalmente a mobilidade discente, é uma necessidade, que está sendo provocada pelas atuais políticas, mas que os docentes ainda não absorveram. Caso de acadêmicos que participam da mobilidade acadêmica ainda estão sujeitos a uma visão que não valoriza a experiência e retém o acadêmico na universidade, em nome de práticas fechadas e justificadas por uma organização de currículo pautada no controle técnico e na fragmentação.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

- BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2011a.
- BRASIL, Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 08 mai. 2011b.
- BRASIL, Lei n. 10172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 08 mai. 2011c.
- BRASIL, Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 08 mai. 2011d.
- BRASIL. Decreto 5518 de 23 de agosto de 2005. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5518.htm. Acesso em: 06 out. 2011e.
- CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América latina no contexto da globalização. Cadernos de Pesquisa, n. 114, Nov. 2001. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300001>. Acesso em: 06 out. 2011.
- FERNANDEZ LAMARRA, Norberto. Para convergência da Educação Superior na América Latina. Palestra proferida no I Ciclo de debates do CE: formando professores no contexto das políticas públicas e das práticas educativas no dia 30 de julho de 2008.
- FERNANDEZ LAMARRA, Norberto. Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina: los procesos de evaluación y acreditación. Buenos Aires: EDUNTREF, 2007.
- GASCÓN MURO, Patrícia; CEPEDA DOVALA, José Luis. O processo de Bolonha na América Latina: o caso mexicano. Disponível em:
<http://www.gulbenkian.pt/media/files/agenda/eventos_2009/Futuro%20de%20Bolonha/TRADUCTION_PROCESSO_BOLONHA_FINAL-4.pdf>. Acesso em: 06 out. 2011.
- MARTINS, Leila Chalub; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. O processo de Bolonha na América Latina: o caso brasileiro. Disponível em:
<http://www.gulbenkian.pt/media/files/agenda/eventos_2009/Futuro%20de%20Bolonha/TRADUCTION_PROCESSO_BOLONHA_FINAL-4.pdf>. Acesso em: 06 out. 2011.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. Currículo e programas no Brasil. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.
- PENA VEGA, Alfredo (Org.). O processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina. Disponível em:
<http://www.gulbenkian.pt/media/files/agenda/eventos_2009/Futuro%20de%20Bolonha/TRADUCTION_PROCESSO_BOLONHA_FINAL-4.pdf>. Acesso em: 06 out. 2011.
- UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação Superior: para a mudança social e desenvolvimento. Disponível em:
<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf>. Acesso em: 06 out. 2011.

EL GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN EN URUGUAY: AUTONOMÍA E INTERINSTITUCIONALIDAD EN DEBATE

Nilia Viscardi¹¹¹

Universidad de la República

La dinámica institucional de la educación uruguaya

El debate nacional sobre la educación ha tenido como uno de sus ejes primordiales de los aspectos institucionales. Las orientaciones y prioridades definidas para la educación nacional han generado arreglos institucionales particulares para el buen gobierno de la educación. En nuestro país, el gobierno de la educación formal no universitaria ha asumido formas peculiares que lo diferencian de la mayoría de los países tanto dentro como fuera de la región.

El Artículo 202 de la Constitución de la República define las instituciones a las que corresponde el gobierno de la educación pública y establece que “*La Enseñanza Pública Superior, Secundaria, Primaria, Normal, Industrial y Artística, serán regidas por uno o más Consejos Directivos Autónomos*”. Respecto a los cometidos y atribuciones que tendrán él o los Consejos Directivos Autónomos, la Constitución (Artículo 204) establece que los mismos serán determinados por “*ley sancionada por mayoría absoluta de votos del total de componentes de cada Cámara*”.

En consecuencia, los arreglos institucionales que regulan el sistema educativo nacional están condicionados por las restricciones que se desprenden de la Constitución. Sin embargo, dentro de esos límites existe un amplio espacio para la consideración de diferentes alternativas respecto a la composición, atribuciones y mecanismos de designación del o de los Consejos Directivos Autónomos de la educación pública no universitaria. Por ejemplo, la Constitución vigente abre la posibilidad de establecer por vía legal diferentes grados de autonomía del sistema educativo público. Esta orientación general puede expresarse, como ocurre en la actualidad y como ha ocurrido en el pasado, en esfuerzos para establecer criterios de selección tendientes a enfatizar el perfil técnico de las personas que pueden ser electas para desempeñar algunos cargos en el gobierno de la educación. A todos sus niveles, la autonomía del gobierno de la educación no debe representar un obstáculo para garantizar al conjunto de la ciudadanía – sean o no “beneficiarios” del sistema- la salvaguarda de sus derechos a exigir a las autoridades rendición de cuentas por su gestión.

¹¹¹ Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad. Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Por otra parte, la peculiar trayectoria histórica del sistema educativo nacional ha terminado por asociar la idea de autonomía a la creación de un orden institucional caracterizado –en el nivel no universitario- por la coexistencia de varios Consejos Desconcentrados. Esta peculiar ingeniería institucional se ha visto enfrentada a los cambios provocados por la creciente demanda social de acceso a los servicios educativos y la consecuente masificación del sistema en todos sus niveles. Estos fenómenos han llevado a promover –por vía legislativa- diversos mecanismos de coordinación de políticas.

En el marco de la creación de la nueva Ley General de Educación N° 18.437, se ha creado el Sistema Nacional de Educación Pública y se han redefinido diversos aspectos que tocan a la gestión de la educación, la evaluación de las políticas educativas y el planeamiento. En lo que refiere a la ANEP, la organización que se desprende de la Ley de Educación actualmente vigente atribuye al Consejo Directivo Central de la ANEP las funciones de planeamiento y a los Consejos Desconcentrados las de ejecución. Paralelamente, se crea un Instituto Nacional de Evaluación, encargado de las funciones de evaluación del sistema no universitario de educación. La enseñanza inicial y primaria está a cargo del Consejo de Educación Inicial y Primaria, la Enseñanza Media Básica y Superior se imparte en el Consejo de Educación Secundaria y la Enseñanza Media Básica Superior de carácter técnico en el Consejo de Educación Técnico Profesional. Finalmente, la formación docente está a cargo del Consejo de Formación Docente.

La educación pública en Uruguay

La educación pública constituye desde hace más de un siglo uno de los pilares de la sociedad uruguaya. El sistema educativo público ha desempeñado un papel determinante en la historia nacional: un papel clave en la conformación de la sociedad uruguaya, en la construcción de sus identidades colectivas, en la formación de ciudadanía y, desde luego también, en la generación de las bases del desarrollo económico y productivo. La matriz del sistema educativo nacional fue fundada a partir de los principios de gratuidad, laicidad y obligatoriedad de la enseñanza. En comparación con el resto de los países de la región fue construida tempranamente, en el último cuarto del siglo XIX, en paralelo a la consolidación del Estado Nacional y como componente esencial del mismo.

Hasta la década del sesenta del pasado siglo, el sistema educativo uruguayo exhibía niveles de desarrollo (tasas de alfabetización, cobertura educativa, egreso, etc.) que ubicaban al país en una posición destacada dentro de la región, incluso en comparación con los países de mayor desarrollo socioeconómico. A pesar de este valioso legado, Uruguay fue perdiendo el

nivel educativo adquirido en los últimos treinta años, tanto con relación a las sociedades más desarrolladas como en el cotejo con sus pares de la región. Esta tendencia regresiva no ha sido aún revertida, a pesar de los esfuerzos que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República (UDELAR) han realizado en los últimos veinte años por fortalecer el sistema educativo nacional, debido, entre otras causas, a la inversión insuficiente en el sector.

Por otra parte, la sociedad uruguaya ha experimentado en estas últimas dos décadas una serie de profundos cambios sociodemográficos a los que se sumaron fenómenos de exclusión social, pauperización de la infancia y segregación residencial, cuyos impactos sobre el sistema educativo –en particular de la ANEP– resultan insoslayables para cualquier acción transformadora de la educación. Desde la restauración democrática se han sucedido diversas iniciativas tendientes a dar respuesta a los profundos cambios que la misma vivía. En particular, en los últimos diez años la ANEP ha desplegado un conjunto de políticas que tuvieron por objetivo mejorar la calidad de la educación y asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al sistema educativo. No obstante, más allá de algunos avances tales como el incremento de la cobertura de Educación Inicial y la limitada expansión de las Escuelas de Tiempo Completo –ETC– o la oferta de formación docente en el interior del país, resulta evidente que el subsistema público de educación básica, media y de formación docente se halla aún muy lejos de alcanzar los niveles de cobertura, calidad y equidad que demanda un país que pretende instrumentar un proceso de desarrollo humano sostenible. Entre las principales dificultades para alcanzar una educación de calidad podemos mencionar: a) una educación inicial que no ha llegado a ser universal en los niños de 4 años, en un contexto en que su extensión al grupo de edad de 3 años parece necesaria; b) una educación primaria que no ha reducido significativamente la tasa promedio de repetición, sobre todo en contextos sociales desfavorables; c) a nivel de educación media, sólo una tercera parte de los alumnos que ingresan al primer año de educación primaria llegan a completarla debido a la gran deserción; d) sólo una quinta parte de los que ingresan al primer año de educación media llegan a quinto grado sin repetir, afianzando el fenómeno de rezago educativo.

Es importante reflexionar sobre las causas profundas de estos fenómenos. En este sentido, un análisis global muestra que uno de los mayores cambios que ha experimentado la ANEP en las últimas décadas ha sido el incremento de la matrícula, incremento que se dio en un contexto sostenido rezago de inversión en educación. En los primeros diez años posteriores a la restauración democrática, el número de alumnos inscriptos aumentó levemente, pasando de 547.455 a 578.829. Sin embargo, entre 1995 y 2004 la matrícula registró un crecimiento

significativo, llegando en ese último año a 740.361 alumnos. El fenómeno fue particularmente importante en tres de los subsistemas educativos. La educación inicial pasó de 46.618 alumnos en 1995 a 87.237 en 2004. El subsistema de educación secundaria experimentó el mayor crecimiento absoluto: de 166.239 alumnos a 236.538 (45% de incremento matricular) en el mismo período. Formación docente creció por su parte de 7.306 a 21.026 estudiantes mostrando un incremento porcentual explosivo.

Por otra parte, si bien en los últimos años la ANEP desarrolló algunas políticas y acciones tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes, los resultados alcanzados hasta el momento distan de ser satisfactorios. En este sentido, el descenso en las tasas de repetición escolar (de primero a sexto año en escuelas públicas) registrado en los últimos años ha sido muy limitado: del 10,7% al 8,6% entre 1996 y 2004 (ANEP 2005). Los altos niveles de repetición en primer año de primaria (que afectan a uno de cada cinco alumnos) se han mantenido relativamente estables, sin perjuicio de la moderada reducción constatada en los últimos años. Entre los principales desafíos para una educación de calidad podemos mencionar la necesidad de universalizar efectivamente la educación inicial, incrementando en forma significativa la cobertura en 4 años de edad; la urgencia de mejorar los aprendizajes de la educación básica, acortando las diferencias entre los alumnos de distintos estratos socioeconómicos; la importancia de reducir las altas tasas de deserción que presenta el Ciclo Básico de Educación Media; ampliar la oferta educativa a sectores de insuficiente escolaridad y, finalmente, la imperatividad de transformar sustancialmente la organización y gestión de la ANEP.

A nivel de la enseñanza media el problema del rezago educativo permanece como uno de los más importantes. Aunque la matrícula de Educación Media ha aumentado en forma pronunciada, la población en edad de asistir a este nivel que efectivamente concurre al ciclo correspondiente a su edad ha crecido en forma muy leve, mostrando que si bien el sistema ha podido avanzar en el acceso a la educación, no ha alcanzado mejoras visibles en los logros educativos. Del mismo modo que en el ciclo primario, en la educación media los logros de los estudiantes presentan grandes diferencias entre los distintos contextos socioculturales.

El problema del aumento y expansión del sistema educativo público a amplios conjuntos de la población realizado en contexto de carencia de recursos y pagando el tributo de años de rezago en inversión educativa determinan en gran parte los malos resultados educativos alcanzados. Esto ha limitado la capacidad del sistema para cumplir sus funciones regulares e introducir las mejoras edilicias y las innovaciones necesarias para atender al nuevo conjunto de jóvenes. No obstante, en esta dirección, también es importante señalar que un conjunto

importante de docentes no poseen el título habilitante, el cual garantiza la formación disciplinaria y pedagógica imprescindible para desempeñar sus funciones.

En lo que hace a la calidad global del sistema, cabe agregar que los comentarios que preceden refieren solamente a las modalidades formales de la educación, en tanto que franjas muy elevadas de la población, según los últimos censos, no han recibido instrucción alguna, no han completado la educación primaria o el tramo obligatorio de la educación media. No se puede hablar de equidad educativa mientras el país carezca de servicios variados, abiertos y flexibles de educación de adultos. En este sentido, también la nueva Ley General de Educación ha impulsado mecanismos de acreditación de saberes y ha creado el Consejo de Educación No Formal que tienen por cometido impactar en estas realidades.

Desde la asunción de los gobiernos progresistas en marzo de 2005 se ha trabajado tanto en la redefinición de las líneas de política, como en la instrumentación de acciones que procuran dar cuenta de los principales problemas que el sistema educativo enfrenta. Fundamentalmente, los problemas que se ha buscado enfrentar son: el malestar docente y estudiantil, la insuficiente cobertura de la educación inicial, la mala calidad de los aprendizajes a nivel de la Educación Primaria, el problema del abandono a nivel de enseñanza media, el déficit a nivel de la Formación Docente y los problemas de gestión del Ente. Podemos ubicar algunos ejes sistemáticos de actuación: a) construcción participativa de las políticas educativas y trabajo con las comunidades locales; b) fortalecimiento de una perspectiva de Derechos y Desarrollo Humano; c) Transformación general del sistema; d) fortalecimiento de una estrategia de desarrollo científico y tecnológico; e) coordinación interinstitucional de políticas sociales y fortalecimiento de las redes interinstitucionales; f) generación de programas de innovación educativa; g) implementación de las líneas transversales educativas implementadas por la nueva Ley General de Educación; h) trabajo en conjunto con el Sistema Nacional de Educación (ANEP-MEC-UDELAR); i) fortalecimiento de la Formación Docente

Cohesión social, educación y cambios institucionales para una nueva política educativa

La interinstitucionalidad que se propone como eje para la atención de diversos problemas sociales requiere de una transformación de las lógicas y concepciones de antiguas instituciones como la ANEP, el MEC, la Policía o el Poder Judicial. Varias de ellas han sido implementadas desde organismos nuevos, como el Ministerio de Desarrollo o a través del Sistema Nacional de Educación Pública creado por la Ley General de Educación que promueve la articulación de instancias internas en el sistema educativo público. En Uruguay, entonces, el desafío no es entre

instituciones de gobiernos o municipalidades diferentes, sino al interior de la Administración Nacional de Educación Pública, en las posibilidades de articulación con otros ministerios y entre sus propios organismos (Consejos Desconcentrados).

Dicha interinstitucionalidad se ha pensado en clave de desarrollo de una perspectiva de lo social por oposición a la clausura educativa de cada consejo desconcentrado para promover la inclusión social y educativa y el trabajo en las comunidades locales. Esta nueva dinámica enfrenta no obstante diversos obstáculos: la escasez de recursos que se encuentra por detrás de propuestas que buscan sinergias y las concepciones rígidas de los roles institucionales se observan en los casos en que se busca promover esta interinstitucionalidad. Del mismo modo, cuando se promueve la inserción de nuevos agentes en el Estado, tal como ha sido el caso de las profesiones asociadas al trabajo social a nivel de la educación o del Poder Judicial.

En los años noventa, como se plantea, las gestiones educativas procurarán atender a las situaciones de pobreza y el objetivo de la equidad se sitúa a nivel de la educación básica. Hoy en día, la inclusión se está centrando a través del apoyo al pasaje de la educación primaria a la secundaria, con programas que apoyan a los estudiantes vulnerables en este tránsito. Asimismo, con programas institucionales e ininstitucionales (PIU, Aulas Comunitarias, Becas Mec, Compromiso Educativo) que buscan revertir la desafiliación.

Otra línea interinstitucional en el trabajo entre ANEP y Universidad se ha realizado en aras del desarrollo de la competitividad atado al impulso de competencias básicas para las nuevas demandas del sistema productivo, con oferta en educación técnica media superior y terciaria. En este sentido, podemos observar una continuidad en los últimos años, dado que todo sistema educativo debe dialogar con un sistema productivo. Ello se impulsa sobre todo en el trabajo conjunto ANEP-UDELAR, las carreras terciarias y las tecnicaturas.

La búsqueda de la cohesión a través del trabajo con los sujetos pero sin olvidar los problemas de distribución abre un camino de desafíos nuevos en las políticas interinstitucionales para. El panorama podría ejemplificarse del siguiente modo:

“Un elemento a considerar aquí tiene que ver con el cambio del lugar social de la enseñanza media en el país: **desde un espacio central en los procesos de clasificación social a mediados del siglo XX, hacia un ámbito al que se le exige un funcionamiento democrático que incluya a sectores sociales tradicionalmente excluidos de su seno.**

Otro elemento que se agrega a la complejidad que presenta el ámbito de la enseñanza media es el que tiene que ver con los resultados en términos de aprendizajes de los estudiantes. La amplia difusión que han tenido a nivel de la opinión pública los resultados de las pruebas PISA ha contribuido a dar visibilidad a esta problemática.

En grandes rasgos el Informe PISA muestra a Uruguay con niveles de resultados buenos para el contexto latinoamericano, pero **alejados de los alcanzados por los estudiantes de los países mejor posicionados en la evaluación.** Por otra parte, se muestra una fuerte polarización en

los resultados educativos en función del nivel socio-cultural de pertenencia del estudiante (ANEP – CODICEN, 2010).” (Martinis, 2011: 10).

Martinis retoma una perspectiva europea que enfatiza la cohesión como un concepto que refleja la consistencia y calidad de lo social y lo institucional para el bienestar de todos (Consejo Europeo, 2005). En este sentido, la dificultad de avanzar en políticas de este tipo observa tres límites sustantivos. En primera instancia, la falta de indicadores cualitativos. A seguir, el problema de los derechos humanos y de la primacía de una perspectiva correctiva. Finalmente, la segmentación social que se expresa en un conjunto de propuestas educativas de diversa calidad y la desarticulación como desconocimiento entre los subsistemas. Ubicarse en la nueva perspectiva no necesariamente implica proponer una oferta homogénea ante situaciones y realidades diversas. Implica concebir la oferta educativa desde una profunda preocupación por el otro, por la satisfacción de sus derechos y por la preocupación de la construcción de un futuro digno. Claramente, pensar la educación en clave de cohesión social no supone pensar cada nivel educativo por separado, sino pensar la oferta educativa como un conjunto con continuidad lógica. Nuevamente, la centralidad debería ubicarse en el sujeto de la educación y no en estructuras anquilosadas que no propician el desarrollo de experiencias educativas. Por ello:

“La Ley de Educación 18.437 otorga un lugar fundamental a los procesos de coordinación en el marco del sistema educativo. Para ello dispone algunas transformaciones institucionales y acrecienta las posibilidades de participación de los diversos actores de la realidad educativa. El proceso de implementación de los cambios que introduce la Ley podría significar una oportunidad única para avanzar en la construcción de un sistema educativo articulado e integrado.” (Martinis, 2011: 13)

Se establece por tanto que la Ley constituye una oportunidad para un cambio institucional que permita abrir paso a la preocupación por el otro a la vez que establecer la coordinación en una estructura institucional fragmentada. Esta coordinación, cabe preguntarse, si tendrá los elementos necesarios para revertir las bases históricas y sociales de la fragmentación del sistema que consolidan las bases educativas de la desigualdad social

De este modo, una nueva agenda puede vislumbrarse enfrentando problemas nuevos que interpelan la autonomía y la interinstitucionalidad en clave de práctica educativa y reconocimiento del otro. ¿De qué hablamos? En primera instancia, consideramos que es razonable pensar que la educación debe favorecer las bases de la cohesión social en tanto marco de la relación con el otro y de la constitución de un sujeto pedagógico (y político). Ello implica atribuir importancia de la cultura sin negar el problema de la distribución de la riqueza.

Asimismo, permanece el desafío cultural del encuentro con el otro en una cultura de cuño estatal y centralista, que hereda todas las discriminaciones sociales del mundo actual. El riesgo se encuentra en que la exclusión, la disciplina y el control, permanezcan como la respuesta más

eficaz para mantener un orden que “incluya” si no puede “integrar”. Ello explica la primacía de tendencias que sitúan en el fracaso del otro el propio fracaso y la desresponsabilización y alejamiento con el compromiso profesional.

La jaula de hierro burocrática (la norma vaciada de sentido, la práctica sin sustancia en Weber) puede ser la respuesta prevalente frente a un otro ajeno cuya legitimidad como objeto de mi trabajo tampoco puedo, de hecho, negar. Algo así como: “Paso la lista, pongo la tarea, expulso y hago de cuenta que hay proceso de enseñanza aprendizaje con un sujeto que, ya me lo dijo la sociología, no logrará buenos aprendizajes en función de su nivel socio-cultural”.

El concepto de lo comunitario desde lo cual se postula la participación debe ser interrogado desde el conocimiento de las bases reales de nuestra “comunidad”. Sin ello, toda política de derechos anclada en la participación de sujetos, puede ser más el escenario de un acto de buena voluntad que de una real política de integración de los más vulnerables, de aquellos que –de hecho- no ocupan un lugar en la comunidad. Recordemos que hoy, en el centro educativo, el poder lo tienen educadores y docentes, no los estudiantes ni la comunidad. Enunciar una política nueva supone fortalecer a estos sujetos debilitados y defender sus intereses (los de los no educados) cuando se enuncian: los de los niños, de los jóvenes, de las familias, del barrio.

La desarticulación institucional y la segmentación cultural

Asumir la educación como responsabilidad del Estado y de la sociedad implica impactar en una política del sujeto y en un trabajo institucional que dé cuenta de una complejidad que solo fragmenta trayectorias sociales (Tiramonti, 2009). De hecho, es necesario evaluar la discriminación en el propio estado, a nivel de la consolidación de trayectorias educativas segmentadas. El fortalecimiento del diseño institucional en tanto dimensión sistémica supone un trabajo que no es de “diseño” una vez que el mismo se define, sino de cambio político de los espacios y sectores institucionales anclados y con derechos. Supone asumir los costos políticos frente a resistencias institucionales. Aunque el diálogo es imprescindible, las lógicas de acuerdos sociales y consultas a los referentes, la construcción participativa de políticas institucionales, siempre se enfrentan a la urgencia y necesidad de estos cambios institucionales.

La mayor exigencia a quienes están al frente de la tarea educativa es un elemento clave: en el cuidado del otro, en la enseñanza, en la formación y en la actualización. El proceso por el cual los niños más vulnerables trabajan con los docentes menos preparados, es un ejemplo de aquello que debe transformarse para modificar las condiciones de enseñanza. Supone, fundamentalmente,

enfrentar desde el Estado un conjunto de prácticas socialmente legítimas para el cuerpo docente ancladas en derechos y sistemas burocráticos y cuya legitimidad está fundada históricamente.

Uruguay, en materia de educación, inició un largo camino de trabajo participativo a diferentes niveles y está concretando diversos de los cambios acordados de distintos modos. La Ley de Educación es expresión de ello, pero nunca debemos olvidar cuáles son las bases de construcción de estos acuerdos legítimos, que pueden suponer el enfrentamiento de sectores que no sustentan la cohesión social, pero sí la del Estado. Es decir que si la Ley General de Educación constituye una oportunidad de trabajar la coordinación a nivel sistémico, debemos tener por norte de esta transformación los logros y avances en términos de retroceso de la desigualdad y la fragmentación y el acceso a saberes y aprendizajes.

Referencias

ANEP “Proyecto de Presupuesto 2010-2014” CODICEN, Montevideo, 2010.

ANEP. Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2005-2009. CODICEN, Montevideo, 2005.

Martinis, Pablo. “Los procesos educativos y la cohesión social en Uruguay” Seminario cohesión social, CLAEH, Montevideo, 2011.

Tiramonti, Guillermina. “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas.” En: Tiramonti, Guillermina. Montes, Nancy (compiladoras). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manantial, Flacso, Buenos Aires, 2009, pp. 25 a 38.

Yarzabal, Luis (Director). Una transformación en marcha: políticas instrumentadas por el Codicen - Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Montevideo: CODICEN, 2010.

Índice

EVALUACIÓN Y DISCIPLINA ESCOLAR EN EL PASAJE DE LA ESCOLARIDAD PRIMARIA A LA SECUNDARIA EN ESCUELAS PÚBLICAS DE CÓRDOBA. INCIDENCIAS CRÍTICAS EN LOS RECORRIDOS DE ESCOLARIZACIÓN, Nora Alterman, Adela Coria, (UNC).

TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LA ESCUELA MEDIA. MACRO Y MICROANÁLISIS SITUACIONAL EN LAS PROVINCIAS DE SANTA FE Y ENTRE RÍOS, Gabriela Andretich, Virginia Kummer, (UNER).

A CONSTITUIÇÃO DE GRUPOS DE PESQUISA: PROJEÇÕES SOCIAIS E ATUAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E ALFABETIZAÇÃO (GEPFICA), Helenise Sangoi Antunes, Graziela Franceschet Farias (UFSM).

LOS JÓVENES COMO SUJETOS DE LA ENSEÑANZA. ENTRE LA ESCUELA MEDIA Y LOS PRIMEROS AÑOS DE LA UNIVERSIDAD. CULTURA Y SUBJETIVIDAD, Nélica Barbach, Martha Bolsi, Ana Inés Amavet (UNL).

POLITICAS DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: RESPONSABILIDADES DOS ATORES, Jacqueline Marcela Villafuerte Bittencourt, (UFRGS).

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: BUSCANDO CONTORNOS SOBRE O CAMPO FORMATIVO, Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM), Silvia Maria de Aguiar Isaia (UNIFRA/UFSM), Adriana Moreira da Rocha Maciel (UFSM).

UNA MIRADA SOBRE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN URUGUAY. REVISITANDO SUS DISCURSOS: APROXIMACIONES AL NORMALISMO, Eloísa Bordoli, Paola Dogliotti (UdelaR).

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LAS POSIBILIDADES Y RESTRICCIONES DE LAS RELACIONES INTERJURISDICCIONALES EN UN PAÍS FEDERAL, Alicia Carranza (UNC).

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: REFLEXIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN, Alejandra Castro, Silvia Kravetz (UNC).

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS DOCUMENTOS DO MERCOSUL EDUCACIONAL E LEGISLAÇÃO DO BRASIL E DA ARGENTINA, Maria Silvia Cristofoli (UFRGS – UFFS).

CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO: reflexões sobre suas implicações na formação de professores de Ciências, Denise de Freitas e Alice Helena Campos Pierson (Universidade Federal de São Carlos).

EM TEMPOS DE FORMAÇÃO – O CINEMA, A VIDA E O CUIDADO DE SI. EXERCÍCIOS AUTOBIOGRÁFICOS E COLETIVOS NA ATIVIDADE DOCENTE, Valeska Fortes de Oliveira (CE/UFSM).

A PRESENÇA DO PROJETO EUGÊNICO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL, Regina Maria de Souza, Eliza Marcia Oliveira Lippe (Universidade Estadual de Campinas).

RESPONSABILIDADES (INTER) GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, Nalú Farenzena (UFRGS).

IMPACTO DE COMPETÊNCIAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS, Silvia Maria de Aguiar Isaia – (CE/UFSM/ UNIFRA), Adriana Moreira da Rocha Maciel- (CE/UFSM), Doris Pires Vargas Bolzan- (CE/UFSM), Andreia de Mello Buss de Castro- (PPGE/UFSM).

FORMACIÓN DE ORIENTADORES PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL EN LA CIUDAD DE SAN LORENZO, Gerardo M. Kahan, Miriam Maida Battaglio, Norma Placci, Claudia Moyano, Ileana Sorgentoni (UNR).

LA EVALUACIÓN DE (Y EN) LAS UNIVERSIDADES EN ARGENTINA: UN INSTRUMENTO DE REGULACIÓN BASADO EN EL CONOCIMIENTO, Estela M. Miranda, Nora Lamfri (UNC).

MICROPOLÍTICA DE LA ESCUELA Y REALIDAD VIRTUAL, Claudia Moyano, Universidad Nacional de Rosario (UNR).

MICROPOLÍTICA DE LA ESCUELA Y REALIDAD VIRTUAL, Claudia Moyano (UNR).
LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO: ¿A QUIÉN REPRESENTAN LAS ASOCIACIONES DE DECANOS?, María Catalina Nosiglia, Sergio Trippano, Verónica Mülle (UBA).

ANÁLISIS DE POSIBILIDADES Y LIMITACIONES PSICODIDÁCTICAS Y LINGÜÍSTICAS EN USUARIOS UNIVERSITARIOS DE LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE. IMPLICANCIAS DIFERENCIALES Y TECNOLÓGICAS PARA LA WEB SEMÁNTICA, Roberto Oscar Páez, María Teresa Pascual De Pessione, Juan Manuel Andrada, Andrea Chaves, Pablo Chiura, Sergio Di Carlo, Marcos Germán Gómez Sayas, Daniela Alejandra Nigro, Héctor Martín Pereyra, Silvia Susana Prolo (UNC).

DAS PROPOSTAS DA UNESCO ÀS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: pontos e contrapontos, Sueli Menezes Pereira (UFSM).

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL – GEPPGE, Sueli Menezes Pereira- CE/UFSM-RS/Brasil, Etiane Fagundes Braga Balsan- PPGE/UFSM, Neila Pedrotti Drabach-PPGE/UFSM, Débora Teixeira de Mello- PPGE/UFSM, Sabrina Zientarski de Bragança- PPGE/UFSM, Daniele Rorato Sagrillo- PPGE/UFSM, Clarice Zientarki-PPGE/UFSM, Ieda Maria Kleinert Casagrande- PPGE/UFSM, Oséias Santos de Oliveira-PPGE/UFSM, Ana Paula Teixeira de Arruda-UFSM, Priscilla Sanguinetti Keller- CE/UFSM, Marciellen Vieira Santana- CE/UFSM.

AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL, Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS), Daniela Pires (ULBRA Canoas), Raquel Caetano (FACCAT), Luciani Paz Comerlatto (UFRGS), Romir Rodriguez (IFRS).

OFENSIVAS, RESISTENCIAS Y PERSPECTIVAS DESARROLLISTAS: NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS EN LOS AÑOS 60, Romano Antonio, Santos Limber, D'Avenia Lucas, Batista Pia, Paleso Anabela, (Universidad de la República).

PARTICIPACIÓN Y AGREMIACIÓN EN LA ESCUELA: LECTURA DESDE LA UNIVERSIDAD, Gabriela Rotondi, Maria Cristina Fonseca (UNC)

NOTAS PARA UN RETRATO (OVAL) DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN DEL CUERPO- REPRESENTACIÓN, Gianfranco Ruggiano (Universidad de la República).

POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS: DA EDUCAÇÃO BÁSICA À EDUCAÇÃO SUPERIOR, Rosane Carneiro Sarturi (CE/UFSM).

DE LA EDUCACIÓN EN URUGUAY: AUTONOMÍA E *INTERINSTUCIONALIDAD EN DEBATE*, Nilia Viscardi (UdelaR).
