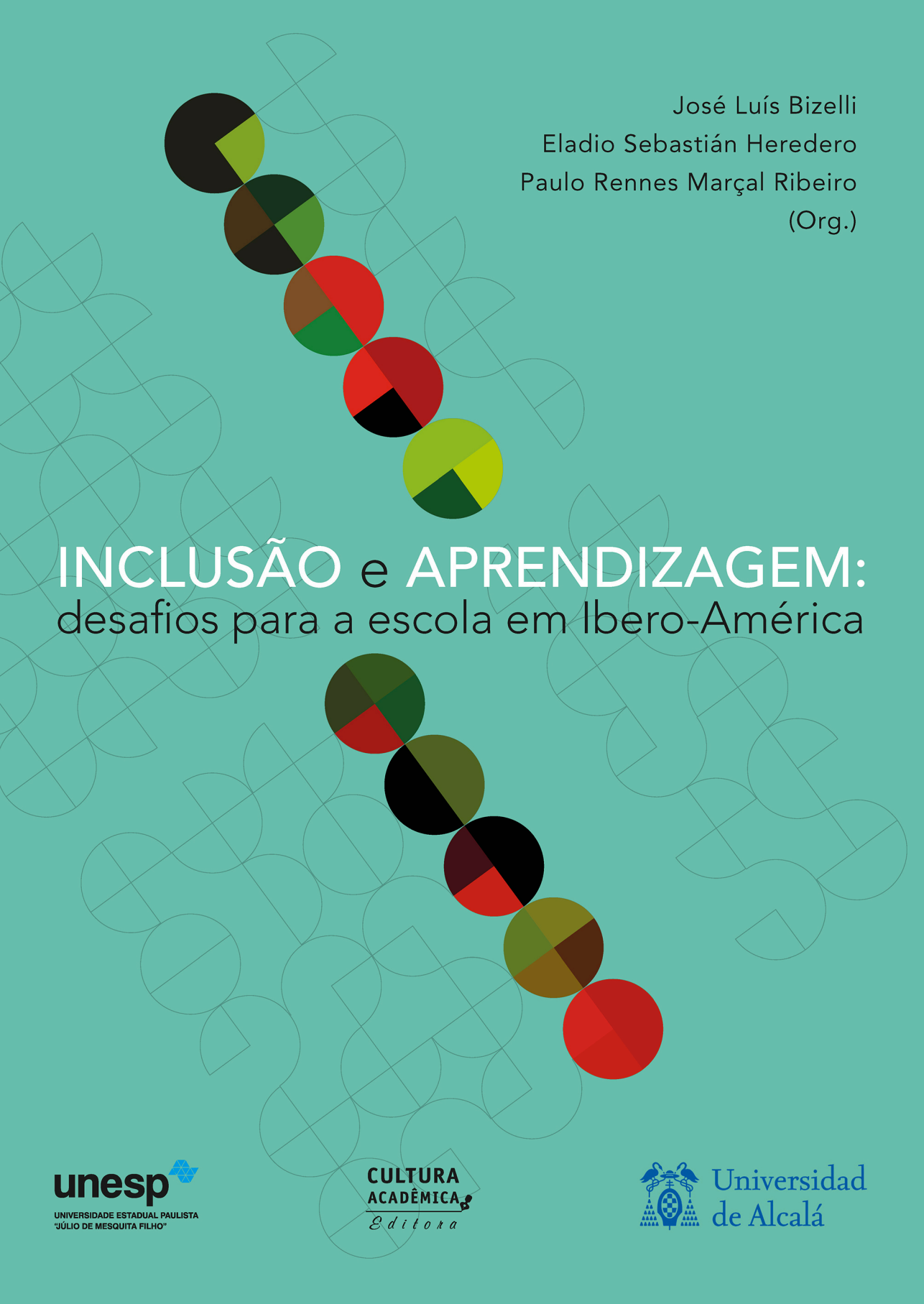




José Luís Bizelli
Eladio Sebastián Heredero
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
(Org.)

INCLUSÃO e APRENDIZAGEM: desafios para a escola em Ibero-América

INCLUSÃO E APRENDIZAGEM: DESAFIOS PARA A ESCOLA EM IBERO-AMÉRICA

SÉRIE TEMAS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
N. 23 – 2015

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS, UNESP – UNIV ESTADUAL
PAULISTA, CAMPUS ARARAQUARA**

Reitor: Julio Cezar Durigan

Vice: Marilza Vieira Cunha Rudge

Diretor: Arnaldo Cortina

Vice: Cláudio César de Paiva

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

Coordenador: Ricardo Ribeiro

Vice-Coordenador: Newton Duarte

SÉRIE TEMAS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR Nº 23

**CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Célia Regina Rossi

Edilson Moreira de Oliveira

José Luís Vieira de Almeida

José Vaidergorn

Luci Pastor Manzoli

Luci Regina Muzzeti

Maria Cristina Senzi Zancul

Marta Leandro Silva

Sebastião de Souza Lemes

Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Eron Pedroso Januskevictz

CAPA

Sérgio Salgado

NORMALIZAÇÃO

Camila Serrador

Daniela Reis

INCLUSÃO E APRENDIZAGEM: DESAFIOS PARA A ESCOLA EM IBERO-AMÉRICA

José Luís Bizelli

Eladio Sebastián Heredero

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

(Org.)



Universidad
de Alcalá



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Copyright © 2015 by Laboratório Editorial da FCL

Direitos de publicação reservados a:

Laboratório Editorial da FCL

Rod. Araraquara-Jaú, km 1

14800-901 – Araraquara – SP

Tel.: (16) 3334-6275

E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br

Site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Obra disponível em formato impresso e eletrônico
(consultar endereço acima).

Inclusão e aprendizagem: desafios para a escola em Ibero-América / José
In213 Luís Bizelli; Eladio Sebastián Heredero; Paulo Rennes Marçal Ribeiro
(Org.). –
São Paulo, SP : Cultura Acadêmica, 2015.
324 p. ; 24 cm. – (Série Temas em Educação Escolar; 23)

ISBN 978-85-7983-724-1

1. Inclusão em educação. 2. Educação. 3. Aprendizagem.
I. Bizelli, José Luís. II. Heredero, Eladio Sebastián.
III. Ribeiro, Paulo Rennes Marçal. IV. Série.

CDD 371

SUMÁRIO

Apresentação	
<i>Os organizadores</i>	9
Prefácio	
<i>Los organizadores</i>	11
Reconstruyendo el currículo del siglo XXI: escuela inclusiva o escuela para todos	
<i>Eladio Sebastián Heredero</i>	15
Inclusión social en la formación profesional de la universidad colombiana según lineamientos del Ministerio de Educación Nacional	
<i>Adriana Martínez Arias e Jairo Steffan Acosta Vargas</i>	23
Cultura, políticas y prácticas inclusivas en la formación universitaria desde un programa de responsabilidad social	
<i>Gabriela Croda Borges e Gabriela Sánchez Montoya</i>	31
Experiencias de discriminación de estudiantes con discapacidad en la universidad veracruzana	
<i>Rodolfo Cruz Vadillo</i>	41
A pluralidade das condutas sociais: a diversidade do <i>habitus</i> frente ao universo escolar e sexual	
<i>Luci Regina Muzzeti, Darbi Masson Suficier, Fábio Tadeu Reina e Flávia Baccin Fiorante Inforsato</i>	53
A pornografia nas obras de Aretino e Sade em uma perspectiva a partir da educação sexual emancipatória	
<i>Aline Castelo Branco e Paulo Rennes Marçal Ribeiro</i>	61
A relevância da historicidade na educação sexual: apontamentos sobre a educação sexual das mulheres na antiguidade clássica	
<i>Alekssey Marcos Di Piero e Ana Claudia Bortolozzi Maia</i>	73

La música en los estudios sobre formación y trabajo femeninos en el siglo XIX <i>Nieves Hernández Romero</i>	81
Educação para a cidadania: em busca de um campo de análise <i>José Luís Bizelli, Máira Cunha Darido e Cristiano Parra Duarte</i>	103
Dominio de competencias pedagógicas para la mejora de las prácticas docentes <i>Cecilia Marambio Carrasco e Myriam Iturriaga Vásquez</i>	113
A formação inicial do professor universitário: análise de uma disciplina de pós-graduação voltada para a preparação pedagógica <i>Luciana Massi e Nelma Regina Segnini Bossolan</i>	123
Autoeficacia académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes de programas de maestría en el área educativa <i>Martha Leticia Gaeta González, Gabriela Croda Borges e Luis Gerardo Ortiz Lack</i>	147
La experiencia de una universidad chilena en la formación inicial en educación parvularia acorde a la nueva legislación <i>María Luisa Collarte Inzunza e Patricia Soto De La Cruz</i>	157
Gestión del aprendizaje y estructura organizacional en la universidad: una mirada desde la dirección académica <i>María del Carmen Veleros Valverde e Mario Martín Bris</i>	175
La coordinación docente: un modelo transversal necesario para el éxito en el proceso de evaluación externa de las facultades de educación <i>Roberto Fernández Sanchidrián</i>	185
Cooperar, refletir e formar <i>Maria Angela Barbato Carneiro</i>	195
Administração escolar em Lourenço Filho: memórias de pertencimento ao legado da escola nova <i>Natalina Francisca Mezzari Lopes e Ricardo Ribeiro</i>	203
Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para la formación en investigación en la Educación Superior <i>Johana Andrea Manrique, Jairo Steffan Acosta e Liliana Calderón-Benavides</i>	213
Niveles del desarrollo del razonamiento moral de Kohlberg en ambientes virtuales de aprendizaje <i>Edgar Alonso Jiménez Soto</i>	221

El juego auténtico y las claves de la <i>gamificación</i> del aprendizaje <i>Juan-Carlos Luis-Pascual</i>	237
Formación del profesorado en tecnologías de la información y la comunicación: nuevos avances y perspectivas en Colombia y España <i>Marina García Carmona, Lina María Osorio Valdés e Román Eduardo Sarmiento Porras</i>	249
Número de alunos em classe x desempenho no SARESP: evidências de uma análise empírica de correlação para o Ensino Médio <i>Camila Fernanda Bassetto e Sebastião de Souza Lemes</i>	261
La evaluación de la educación básica en México: el desafío de una evaluación integral y descentralizada <i>Oscar Mauricio Covarrubias Moreno</i>	273
As políticas brasileiras de reforma da educação profissional técnica de nível médio: 1996 a 2006 <i>Marta Leandro da Silva e Geraldo Inácio Filho</i>	285
Contribuição do programa qualidade de vida para a redução do estresse e da saúde mental do professor <i>Josefa Emília Lopes Ruiz Paganini, Luci Regina Muzzeti, Morgana Múrcia Ortega, Paloma Soares Pereira Faria, Sandra Fernandes de Freitas, Taísa Borges de Souza e Roseli Aparecida Parizzi</i>	305
Sobre os autores e os organizadores	315

APRESENTAÇÃO

É sempre um desafio organizar uma obra como a que estamos entregando ao debate sobre a educação escolar que vem sendo praticada em Ibero-América. A responsabilidade de, por um lado, integrar a densidade investigativa de um grupo de pesquisadores reconhecidos – de variadas origens e trajetórias acadêmicas – no binômio *inclusão e aprendizagem*; por outro lado, dar voz às leituras concretas de cada país, sem que se perca a noção de congregarmos uma mesma matriz cultural e formativa hispano-portuguesa.

Em verdade, quando propusemos os eixos articuladores aos colegas que participam do livro, percebemos ser possível uma análise que foi ganhando em profundidade, em diversidade territorial, em liberdade interpretativa, em criação semântica, permanecendo, porém, focada no ambiente escolar visto por investigadores comprometidos com mudanças em favor da Educação.

Paulo Freire disse que ensinar não é transferir conhecimento, mas é criar possibilidades para sua própria produção ou construção. Esse é o objetivo deste trabalho posto à leitura reflexiva da comunidade comprometida com a Educação: provocar o debate sobre diferentes ideias e contribuições que dizem respeito ao aprender e ao ensinar; que dizem respeito ao testar e ao contrastar práticas da sala de aula; que dizem respeito ao reinventar a gestão e a direção de instituições educativas; que dizem respeito ao permitir articulações decisórias que promovam a vida plena de direitos, equânime, para cidadãos diferentes.

Estamos plenamente convencidos de que trazer a público o resultado das pesquisas e reflexões aqui contidas avança na direção da necessária reorganização das escolas e no enfrentamento de seus limites materiais através do trabalho em equipe, coordenado por lideranças locais, construído de forma colaborativa, incentivado pela formação continuada de todos que trabalham na instituição e por seus projetos singulares no caminho para a inclusão e para o *aprender a aprender*. Como afirma Gairín¹: “Un sistema educativo muy centralizado y con amplio desarrollo normativo reduce a menudo la acción de los centros a meros sistemas ejecutores de las decisiones tomadas por las políticas educativas”.

¹ GAIRIN, J. **La organización escolar: contexto y texto de la educación**. Madrid: Ed La Muralla, 1999, p. 5.

Quando falamos de profissionais da educação, protagonistas de mudanças, pensamos sem dúvida em quais serão suas competências para formar os cidadãos do século XXI, aqueles que estarão no governo, na gestão das instituições, na direção das empresas e no mundo do trabalho? Embora existam muitas respostas poderíamos reforçar as ideias já esboçadas acima: trabalho cooperativo, criação colaborativa e capacidade para aprender, sistematizar conhecimento, refletir crítica e criativamente.

Inclusão e aprendizagem sintetizam o espírito do educar nas sociedades complexas em que vivemos. Carregam também suas contradições históricas desafiando o pensamento de uma comunidade acadêmica que se produz diversa e multicultural. Inclusão como respeito às diferenças e incorporação de todos os sujeitos de direito significa também acolhimento dos diversos ritmos de aprendizagem, da diversa incorporação de inovações tecnológicas nos processos de ensino, das diversas formas de avaliar e valorar o conhecimento científico e a cultura de cada povo. Aprendizagem como valor mensurável sob os olhares da cientificidade contemporânea ajuda a estruturar os nichos de competência intelectual e profissional de uma formação histórica, determinando parâmetros relacionais que muitas vezes dividem, excluem, rotulam. São desafios permanentemente colocados e que devem caminhar juntos nas instituições escolares: a boa prática educativa é aquela que faz da aprendizagem principal diretriz para a inclusão, preocupada que está em permitir que seres humanos exercitem a liberdade de decidir em favor de seus interesses, mas também acima de seus interesses.

Perguntas permanecem: qual o perfil do educador que precisamos? Quais habilidades lhes são imprescindíveis? Como desenvolver, sistematizar e transmitir tal conhecimento deixando brechas para que o processo seja multilateral incorporando de forma colaborativa os atores educandos e educadores? Quais tecnologias nos ajudam a aprender a aprender, já que nem tudo serve à Educação?

Agora, diante dos capítulos organizados no interior desta obra, sentimos a sensação de dever cumprido e registramos três fatores que nos auxiliaram na execução deste trabalho: a contribuição que as tecnologias da informação e da comunicação proporcionam, hoje, para a construção de tarefas colaborativas entre profissionais, garantindo o compartilhamento *on-line*, em tempo real, de documentos de trabalho entre os diferentes membros da equipe; a generosidade e a pluralidade de pesquisadores convidados que se dispuseram a apresentar suas contribuições, desde a realidade dos países aos quais pertencem; e, por último, o profissionalismo de todos os autores, ajustando seus tempos às demandas dos organizadores e às recorrentes revisões das normalizadoras sempre necessárias a um trabalho de tal envergadura. Assim, registramos aqui o mais sincero agradecimento a todos vocês.

Os organizadores

PREFACIO

Es siempre un desafío organizar una obra como la que estamos entregando para el debate sobre la educación que está siendo desarrollada en Ibero-América. La responsabilidad de, por un lado, integrar la densidad científica de un grupo de investigadores reconocidos – de variados orígenes y trayectorias académicas – ante el binomio *inclusión y aprendizaje*; y por otro lado, dar voz a las lecturas concretas de cada país, sin perder la noción de reunir en una misma matriz cultural y formativa hispano-portuguesa.

Podemos decir, que cuando propusimos los ejes articuladores a los compañeros que participan del libro, percibimos que sería posible una producción innovadora que fue ganando en profundidad, en diversidad territorial, en libertad interpretativa, en creación semántica, integrada, aunque al mismo tiempo, con foco en el contexto escolar visto por investigadores comprometidos con los cambios para una educación de calidad.

Paulo Freire decía que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su propia producción o construcción. Este es el objetivo de este trabajo propuesto para una lectura reflexiva de la comunidad comprometida con la Educación: provocar el debate sobre diferentes ideas y contribuciones que nos hablan sobre aprender y enseñar; que nos traen ideas de experimentar y contrastar prácticas de aula; que nos ilustran sobre reinventar la gestión y la dirección de las instituciones educativas; que nos llevan a reflexionar sobre las articulaciones necesarias para promover una vida con respeto a los derechos y con equidad para ciudadanos diferentes.

Estamos totalmente convencidos de que traer al público el resultado de las investigaciones y reflexiones aquí contenidas avanza en la dirección de la necesaria reorganización de la escuela y en el cambio estructural y de contexto a través del trabajo en equipo, coordinado por líderes locales, construido de forma colaborativa, incentivado por la formación continuada de todos los que trabajan en la institución y por sus proyectos singulares en el camino para la *inclusión* y para el *aprender a aprender* y no por fuerza de la ley. Como afirma Gairín¹: “Un sistema

¹ GAIRIN, J. **La organización escolar: contexto y texto de la educación**. Madrid: Ed La Muralla, 1999, p. 5.

educativo muy centralizado y con amplio desarrollo normativo reduce a menudo la acción de los centros a meros sistemas ejecutores de las decisiones tomadas por las políticas educativas”.

Cuando hablamos de profesionales de la educación, protagonistas de cambios, pensamos sin duda en ¿cuáles serán sus competencias para formar a los ciudadanos del siglo XXI, aquellos que estarán en los gobiernos, en la gestión de las instituciones, en la dirección de las empresas y en el mundo del trabajo? Independientemente de que existan muchas respuestas podríamos reforzar las ideas ya citadas anteriormente: trabajo cooperativo, creación colaborativa y capacidad para aprender, sistematizar conocimiento, reflexionar crítica y creativamente.

Inclusión y aprendizaje sintetizan el espíritu del educar en la sociedad compleja en la que vivimos. Indudablemente que cargan, también, sus contradicciones históricas desafiando el pensamiento de una comunidad académica que se presenta como diversa y multicultural. Inclusión como respeto a las diferencias e incorporación de todos y todas, sujetos de derecho, significa también pensar en los diversos ritmos de aprender, en las diversas formas de evaluar y valorar el conocimiento científico y la cultura de cada pueblo y, también, en el cómo enseñar y en la incorporación de las innovaciones tecnológicas para los procesos de enseñanza. Aprendizaje presentado como proceso, en constate medición desde la mirada científica y de los gobiernos, nos ha de servir para reestructurar los argumentos sobre la competencia intelectual y profesional anclados en una formación histórica, cuestionando parámetros relacionales que muchas veces dividen, excluyen y/o etiquetan. Son desafíos permanentes y que han de caminar juntos en las instituciones educativas: las buenas prácticas educativas son aquellas que hacen del aprendizaje para todos la principal acción para la inclusión, preocupadas de que estas permitan que los seres humanos ejerciten la libertad de decidir en favor de sus intereses, pero también por encima de sus intereses.

No obstante hay algunas preguntas que permanecen: ¿Cuál es el perfil del educador que necesitamos? ¿Qué habilidades les son imprescindibles? ¿Cómo desarrollar, sistematizar y transmitir tal conocimiento dejando espacios para que el proceso sea multilateral incorporando de forma colaborativa a los actores educandos y educadores? ¿Qué tecnologías nos ayudan en el aprender a aprender?, pues no todo sirve en educación.

Ahora, y en base a los capítulos presentados en el interior de esta obra, sentimos la sensación del deber cumplido y destacamos tres factores que nos ayudaron para la ejecución de esta producción: la contribución que las tecnologías de la información y de la comunicación proporcionan, hoy, para la construcción de tareas colaborativas entre profesionales, posibilitando el compartir *on-line*, en

tiempo real, documentos de trabajo entre los diferentes miembros del equipo; la generosidad y la pluralidad de investigadores convidados que se dispusieron a presentar sus aportaciones, desde la realidad de los países a los que pertenecen; y, por último, la profesionalidad de todos los autores, ajustando sus tiempos a las demandas de los organizadores y las necesarias revisiones, maquetaciones,... inherentes a un trabajo de tal envergadura. Así, dejamos constancia de nuestro más sincero agradecimiento a todos.

Los organizadores

RECONSTRUYENDO EL CURRÍCULO DEL SIGLO XXI: ESCUELA INCLUSIVA O ESCUELA PARA TODOS

Eladio Sebastián Heredero

Cuando estamos en la segunda década del siglo XXI y todavía hablando de escuela inclusiva, me surge la duda de si estamos trabajando en el dirección correcta o nos hemos deslumbrado por una idea que en sí mismo puede ser excluyente.

La sociedad de hoy en día es más diversa, intercultural y heterogénea que nunca, y la escuela, como subsistema, igual. Por tanto, hablar de la escuela inclusiva que hay en algunos centros educativos, puede ser una contradicción si no es entendida como una escuela para todos, porque ésta es la escuela que tenemos, ésta es la escuela del siglo XXI que nos toca vivir; no es simplemente la que incluye a las personas con discapacidad, a las minorías, a las identidades sexuales, [...] incluye infinidad de otras diferencias que hacen casi que un aula tenga tantas singularidades como alumnos.

En este contexto ¿qué hacer? Soy de la opinión, junto con otros muchos pensadores en la idea de refundar la escuela, lo que supone repensar la escuela que tenemos y la escuela que queremos desde dentro de ella. Y ello desde los planteamientos macro, como son programas y proyectos de la escuela, considerando está como una entidad con la autonomía que la legislación le da, hasta la parte más micro como son los trabajos con los alumnos en concreto a través de metodologías innovadoras y variadas para el desarrollo de un currículo inclusivo. La escuela del siglo XXI tiene la necesidad de cambiar de los modelos decimonónicos que la dominan.

En este sentido Fullan (2002), manifiesta que sería necesario que administradores y gestores de la educación piensen en que es preciso conceptualizar la manera de cambiar el sistema actual de una forma profunda y específica y yo me

permito añadir: que los gestores de las escuelas hagan que eso ocurra promoviendo el cambio desde dentro bajo la concepción de instituciones que aprenden.

Inclusión y calidad van juntas, porque ambas están dentro de los objetivos tanto de los sistemas educativos como de sus instituciones; de la misma manera que la inclusión educativa va ligada a reorganización del qué enseñar y del cómo enseñar, desde los planteamientos constructivistas del aprendizaje.

ABRIENDO EL DIALOGO

Comenzaremos esta reflexión con la concreción de lo que entendemos por calidad en la educación, dado que la escuela en la que trabajamos tiene la configuración que tiene y los alumnos que tiene, por tanto tendremos que saber qué es calidad, para buscarla mediante la modificación de lo que funciona de forma incorrecta y la mejora de lo que funciona adecuadamente.

Se han dado diferentes definiciones de lo que es calidad, que depende del momento e autor le dan un sentido u otro a este término, de hecho podríamos considerar que, en principio, es un término ambiguo. Sin embargo, Barrett et al. (2006), tras un profundo y exhaustivo análisis de informes de gran prestigio a nivel internacional en torno a la calidad educativa, recogen cinco dimensiones del término:

- efectividad,
- eficiencia,
- equidad,
- relevancia,
- sostenibilidad.

Debemos de pensar que estos cinco factores pueden ser utilizados para analizar la calidad de los procesos de cambio planificados orientados a la mejora. Por tanto, una escuela que se precie debe analizar estas dimensiones y trabajar en su desarrollo. Y como observamos la equidad está dentro de ellas, lo que necesariamente nos lleva al núcleo de la cuestión: la escuela de calidad es inclusiva y su currículo sirve para el aprendizaje de todos, “[...] la responsabilidad no es suficiente, no basta solo con garantizar el acceso; es necesario que se garanticen la permanencia de ellos y la calidad de la enseñanza, haciendo posible el crecimiento de estos individuos”. (SEBASTIÁN HEREDERO, 2010, p.196).

La segunda de las cuestiones a debatir es la gestión de las escuelas inclusivas. Hemos abordado ahora mismo la conceptualización de la calidad, y hemos visto como factores de la misma eficiencia y eficacia. Cuando se habla de gestión en

términos generales, estos dos factores están ahí. Pero ¿la escuela actual es eficaz y eficiente? Pensemos en algunas de las prácticas que vemos en ellas y reflexionemos ¿dejar los grupos más complicados al último que llega? ¿el liderazgo directivo existente? o ¿cómo es el trabajo del profesor dentro de la escuela?

López (1994), señaló siete indicadores de lo que sería una gestión de la calidad: Dirección-liderazgo; Recursos humanos: selección, formación, reconocimiento / recompensas y plan de carrera; Participación; Autonomía; Orientación; Impacto en la sociedad; Resultados.

Analicemos, a partir de estos indicadores, cómo es la gestión de nuestros centros educativos y lo que se podría mejorar. Claro que para esto debemos, también, pensar en la comunidad escolar y su participación. No cabe hoy en día dejar de lado a las familias en este proceso. Y dentro de esta reflexión preliminar trabajar desde todas las instancias de la comunidad educativa en la escuela que queremos, hacerlos partícipes del currículo y de su desarrollo, incluida la evaluación, y abrir la escuela como espacio corresponsable de la educación de los más jóvenes.

UNA ESCUELA QUE APRENDE

Se puede afirmar que la calidad está asociada al término mejora, entendida como la incorporación de “[...] unas respuestas más aceptables que las existentes respecto a los valores o prioridades que se hayan establecido”. (GAIRÍN, 2009, p.22). Bien, en la búsqueda de ese tipo de respuestas mejores que las que se tienen es hacia donde se tiene que trabajar por todo el equipo docente desde una perspectiva de trabajo en equipo, colaborativo y con una meta en común.

Parece mentira que todavía hoy en algunos de los proyectos educativos haya una disonancia tan grande entre la teoría y la práctica, que en algunas escuelas se planteen por escrito unos objetivos y después estos son olvidados en la realidad del día a día.

Buscar el compromiso con la educación debería ser la meta de las comunidades educativas; pero, esta meta ha de plantearse de forma responsable y participada, y sobre todo asumida. Las escuelas que realmente quieren crecer y cambiar lo primero que asumen son metas comunes de compromiso por la educación de todos.

Y para que una escuela aprenda sus protagonistas deben aprender y en este caso los que también lo necesitan son los propios docentes, tanto en aspectos de organización y gestión del aula como en los relativos a sus prácticas educativas. Un currículo por sí solo no vale, eso está demostrado, es la puesta en práctica del mismo lo que lo hace diferente. Promover la formación del profesorado es uno de los pilares básicos de esta perspectiva de nueva escuela. Y planteamos como elemento de reflexión la forma de realizar esta, es decir, ¿cómo es la formación de una escuela que aprende?; hemos de coincidir en que es una autoformación

en el propio seno de la institución escolar donde esto aparece: en un contexto de enseñanza entre iguales sobre las mismas o similares problemáticas; sobre prácticas docentes exitosas con grupos de alumnos de las mismas características; acerca de metodologías activas y practicadas en la propia escuela, donde el objetivo es que todos aprendan.

El diálogo constante, los espacios de coordinación formales o informales, los momentos de reflexión y formación, estos sí pautados, han de ser una característica que, por cierto, se una a la gestión y que es capaz de organizar esto dentro de las propuestas del cómo enseñamos a partir de aquellos objetivos compartidos de educar a todos con calidad.

Hay un autor que sigo desde algunos años y que habla de que la escuela debe ser un espacio de felicidad, Schank (2013), que me ha hecho reflexionar sobre lo que ocurre en la escuela y sus dinámicas, partiendo de la base que, para muchos niños del siglo que vivimos activos, autoaprendentes y digitales, la escuela es aburrida y no quieren aprender en ella. Este hecho hace que en contextos en los que se estimula a los alumnos a descubrir, conocer, experimentar, etc. aprender de otra forma, ésta se convierte en un espacio agradable donde quieren ir a compartir sus experiencias y sí se produce aprendizaje.

EL CURRÍCULO INCLUSIVO

Dice Tedesco (2011, p.37) hablando de la educación para el siglo XXI: “Las respuestas educativas deben ser elaboradas en el marco de un proyecto de sociedad” y lo confirman hechos como la importancia, que en países como Finlandia o Corea, se da a la educación por parte de la sociedad y su correlación con los resultados en evaluaciones internacionales. En todos estos países los currículos son parecidos, e independientemente de los elementos que incluyen hacen cuestión, además, de que el valor de la educación como proyecto de sociedad esté por encima.

Sin ningún género de dudas hay que mudar e innovar para combatir el fracaso, no vale echar las culpas a que los alumnos no estudian, porque no lo harán si no les damos algo que sea atractivo para ellos. Tal vez los planteamientos de un currículo inclusivo comiencen por ofrecer algo que sea útil para ellos y aplicable en su día a día y de hecho se está trabajando en ello: son las llamadas competencias básicas. Yo defino este término como aquello que resta en un estudiante después de que ha estudiado; lo que significa recombinar todo aquello que ha aprendido para que le sirva de algo en su día a día. Las teorías constructivistas del aprendizaje nos hablan de aprendizajes significativos y de eso se trata, de que lo que aprendan les sea de utilidad, que sean capaces de aplicarlo y usarlo. Sólo así conseguiremos el objetivo del verdadero aprendizaje.

Claro que tenemos un desafío añadido, es el cómo enseñar, parte fundamental del currículo y a la cual ya me he referido pero sobre lo que quiero insistir. Un verdadero currículo para el siglo XXI, y más si pretende llegar a todos y todas, debe centrar sus inversiones en la metodología docente: ¿hasta cuándo tendremos que esperar para ver que no sirven estas prácticas del pasado? Parece evidente que la educación está ante un gran desafío en la inclusión de la diversidad y, según el informe de la OCDE (2010), este problema afecta especialmente a los profesores, lo que lleva de un lado a la necesidad de repensar y reformular como es su formación inicial y de otro lado las estrategias de desarrollo profesional, al objeto de poder incorporar las habilidades de enseñar a niños y niñas de contextos diversos. El uso de recursos tecnológicos de todos los tipos, internet en el aula, la manipulación e investigación, el trabajo activo del alumno, la mediación del profesor como tarea principal está en la base del cambio. No pretendo insistir más pero una escuela que quiera realmente estar al día, ser innovadora y puntera debe trabajar de forma colaborativa entre todos los profesionales en esta dirección.

Y ahora vamos con los contenidos, quizás uno de los elementos más discutidos y debatidos y de los que más polémica genera. La primera de las cuestiones es definir si estamos de acuerdo con lo que pretendemos en cada etapa educativa. En educación infantil estamos de acuerdo que queremos un desarrollo del niño en sus aspectos comunicativos, relacionales, afectivos y de autonomía, obviamente en los niveles en los que estamos hablando. Para la primera parte de la enseñanza básica o fundamental¹, durante 2 o 3 cursos escolares, queremos conseguir la alfabetización lingüística y matemática de los niños y niñas. Al final de la etapa básica con unos 5 o 6 cursos de escolarización estamos de acuerdo que lo fundamental es que el alumno haya conseguido la utilización de esa alfabetización para aprender, es decir el dominio de las áreas instrumentales y a partir de aquí, como meta el final de la educación básica y fundamental, cuando han completado los 8, 9 o 10 cursos de escolarización básica o fundamental, adquirir los conocimientos fundamentales que le permitan o incorporarse a la sociedad o seguir en otras etapas educativas.

Bien, pues si estamos de acuerdo en esto tendremos que coincidir que en un primer momento, es decir hasta el 5º o 6º curso de la enseñanza fundamental no importan los contenidos que les demos, que por cierto si analizamos cualquier currículo los verán varias veces más a lo largo de su escolaridad, lo realmente importante es que esos contenidos que aparecen en sus lecciones, textos, trabajos, etc. sean el instrumento para desarrollar bien la comprensión de los mismos, su relación con otros aprendizajes, su aplicación, porque los comprenden, etc. y todas las habilidades del pensamiento que Bloom (1979) ya describió, el contenido no es

¹ Partimos de la base que la mayoría de los sistemas educativos comienzan esta etapa educativa en torno a los 6 años de edad y que tiene una duración en los países desarrollados de unos 9 o 10 años de duración, con carácter obligatorio y gratuito.

fin es instrumento. Sólo a partir de este momento es cuando adquieren relevancia trascendental los contenidos², y donde habrá que insistir en ellos pues serán la base para futuros aprendizajes.

Pero, mi pregunta es: ¿para qué sirve dar muchos contenidos al alumnado? pensando en aquella indicación anterior de significatividad y aplicabilidad, si es incapaz de entenderlos, de interpretarlos o recombinarlos, porque no tiene la estructura mental anterior conseguida de una buena alfabetización y un trabajo eficiente en el uso de estos instrumentos para aprender, buscar información, comprender. Bueno, pues aunque parezca mentira eso es lo que se hace en algunas escuelas y lo realmente importante, que es aprender a aprender, se deja fuera.

Pensemos que en nuestras escuelas de hoy en día, al igual que en la vida de los alumnos, no todos aprenden las mismas cosas ya cada sujeto tiene distintas capacidades, siendo el aprendizaje informal tan fuerte como el formal, de la misma forma que no todos tienes que estar haciendo las mismas cosas al mismo tiempo.

Si como hemos apuntado anteriormente todos aprenden de todos y con todos, la escuela debería ser el espacio donde eso ocurriese, dando cabida a otras formas de aprender a la incorporación del bagaje personal de nuestros alumnos y a su creatividad desde los planteamientos de buscar el éxito escolar de los mismos.

Por otro lado, pensando en lo que se hace necesario para un ciudadano del siglo XXI con los grandes cambios que ocurren en conocimientos y en desarrollo, y partiendo de que todo sistema educativo tiene tres grandes objetivos, a saber: dar forma a la identidad del alumno, integrar conocimiento e ética y prepararlo para su incorporación activa a la sociedad, se necesita que el currículo inclusivo incorpore competencias cognitivas y competencias no cognitivas.

Las competencias no cognitivas: creatividad, autonomía, espíritu crítico, ciudadanía, [...] son cada día más necesarias para la realización personal y su construcción como persona; pero, además, son las más requeridas por las empresas a la hora de seleccionar a sus candidatos; lo que hace trascendental esta incorporación en el qué enseñar en las escuelas.

Y dentro de este repaso por el currículo de una escuela para todos, todavía quiero incorporar algunas reflexiones para el debate sobre la evaluación, partiendo del principio irrefutable de que la evaluación sólo se fundamenta si se hace para promover el cambio.

Pues bien, a partir de aquí lo primero que me atrevo a afirmar es que la repetición de curso escolar no sirve para nada. Las investigaciones más prestigiosas en este campo así lo indican; de la misma forma que indican el por qué, y el motivo está en que se les da más de lo mismo, algo que los alumnos han rechazado y que

² Esto para nada significa negar la importancia de los contenidos en los primeros cursos de la enseñanza obligatoria, lo que se trata de resaltar es que no se debería centrar todo el proceso educativo en los resultados medidos por ellos y sí en lo que los alumnos hacen, comprenden y aplican de ellos.

se manifestado como no eficiente. Pero no son iguales los resultados cuando se cambian las metodologías, los materiales e incluso la organización de contenidos.

Ante una evaluación negativa coincidimos en que siempre alegamos que es el alumno el que no ha aprendido, pero la verdad es que eso no lo podemos afirmar categóricamente dado que hay infinidad de factores que pueden haber llevado a ese resultado negativo, desde los derivados de la forma de la evaluación, a la forma de preguntar, al análisis de las respuestas, [...] o incluso al estado de ánimo o físico del que responde.

Por ello ante los resultados de cualquier proceso de evaluación deberíamos de plantearnos que hacer a partir de ellos y proponer cambio o mejoras en función de los mismos. Por cierto, y redundando sobre la idea anteriormente expuesta, una evaluación no es contestar a una prueba escrita o a diez, es un proceso reflexivo sobre cómo van nuestros alumnos y alumnas en su proceso educativo. El profesor debe conocer cómo están aprendiendo a través de los registros de observación de producciones, actividades y conductas sobre los contenidos abordados.

Nada nuevo con lo expuesto hasta aquí, tan solo unos puntos para el debate y discusión. Hacer que realmente exista la autonomía de las escuelas sería el objetivo final y lo novedoso, conseguir que nuestros centros educativos sean capaces de organizar sus currículos en función de los alumnos y alumnas que tienen y pensando en lo que es primordial y necesario, organizar los recursos materiales y personales de los que dispone para este fin.

A MODO DE (IN) CONCLUSIÓN

Reflexionemos, pues, y debatamos en nuestros centros educativos como sería la mejor forma de repensar el currículo, de organizarlo de forma que sea eficiente. Esta no es una tarea fácil debe hacerse poco a poco y en consenso, reflexionando sobre cada decisión en un trabajo en equipo al que no todos se adherirán, pero que según vayan viendo los frutos abrazarán.

Pensemos en cómo organizar las disciplinas, siempre fruto de polémicas, pues cada uno cree que la suya es la más importante, con todas las lecciones ya aprendidas sobre interdisciplinariedad y sobre el concepto de área de conocimiento, mucho más próximo de las tendencias mundiales comentadas del desarrollo de las competencias clave en los sujetos en fase de aprender.

Llevemos a práctica nuestras propias metodologías activas por recombinación de las existentes y testadas en nuestro propio contexto, que lleven al alumno a ser el protagonista de su propio desarrollo y de sus propios aprendizajes, el profesor ese mediador que procura desarrollar la competencia de aprender a aprender, modificando aquello que sea necesario tras un proceso reflexivo de evaluación de su práctica docente de los resultados del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Debatamos qué es una escuela que aprende y qué queremos aprender desde la perspectiva de unos objetivos consensuados y compartidos en la que lo fundamental es construir una escuela que se adapta a los alumnos y no al contrario.

REFERENCIAS

BARRETT, A. M. et al. **The concept of quality in education: a review of the “international” literature on the concept of quality in education**. Bristol: University of Bristol, 2006.

BLOOM, B. **Taxonomía de los objetivos de la educación**. Buenos Aires: El Ateneo, 1979.

FULLAN, M. **Los nuevos significados del cambio en educación**. Barcelona: Octaedro, 2002.

GAIRÍN, J. Cambio y mejora: la innovación en el aula, equipo de profesores y centro. In: PAREDES, J.; HERRÁN, A. de la. (Coord.). **La práctica de la innovación educativa**. Madrid: Síntesis, 2009. p.21-48.

LÓPEZ, F. **La gestión de la calidad en educación**. Madrid: La Muralla, 1994.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. **Educating teachers for diversity: meeting the Challenge**. Paris: OCDE, 2010.

SEBASTIAN HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum**, [S.l.], v.32, n.2, p.193-208, 2010. Disponible en: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772>>. Acceso en: 26 ago. 2015.

SCHANG, R. **Enseñando a pensar**. Madrid: Erasmus Ediciones, 2013.

TEDESCO, J. Los desafíos de la educación del siglo XXI. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.l.], n.55, p.31-47, 2011. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf>>. Acceso en: 26 ago. 2015.

INCLUSIÓN SOCIAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA SEGÚN LINEAMIENTOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Adriana Martínez Arias
Jairo Steffan Acosta Vargas

El dilema de cómo abordar la diversidad y la inclusión en la educación se ha convertido en una constante de la mayoría de países en el mundo y un compromiso que adquirieron los Ministros de Educación de los países iberoamericanos en el documento “Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” (ESPAÑA, 2010). En este documento, publicado por la ONU (Organización dos Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura), se establece como principio: “Educar en la Diversidad: De la Descentralización a la Sensibilidad ante la Diversidad”.

El aprendizaje de la diferencia, como se establece en este documento, no debe considerarse como un curso o una asignatura más, sino “[...] pensar de modo tal que el propio educando sea traspasado por la diferencia, y que el otro implique también una interrogación sobre sí mismo”. (ESPAÑA, 2010).

En Colombia (1991), este tema adquiere especial interés por los procesos actuales de integración social que se vienen dando en el marco del posconflicto y la firma de los acuerdos de paz. Así mismo, existen unas normativas desde la Constitución Política de 1991 hasta la Ley 115 de 1996, la Ley 361 de 1997, la Ley 762 de 2002 y el Decreto 366 de 2009, que en su conjunto protegen los derechos educativos y de integración social de poblaciones vulnerables, incluyendo a quienes se encuentran en situación de discapacidad. Además, el gobierno nacional,

en aras de fomentar la equidad social en la educación superior, lanzó recientemente el programa “Ser Pilo Paga”, el cual otorgó 10 mil becas en el 2015 a bachilleres de bajos recursos económicos (estratos 1, 2 y 3) y destacados con excelentes puntajes en las pruebas de estado Saber 11. Estos alumnos seleccionados obtienen créditos educativos 100% condonables, siempre y cuando obtengan su título profesional en universidades con acreditación institucional de alta calidad.

Por otro lado, en el 2013, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia publica por primera vez los “Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva” (COLOMBIA, 2013). Este documento aborda el tema de la educación inclusiva desde una base conceptual sólida, la cual permite definir estrategias y acciones de política pública pertinentes, en el marco de una educación de calidad en la búsqueda de una sociedad incluyente.

Así mismo, el gobierno Colombiano espera en el corto plazo firmar los tratados de paz que pongan fin a un conflicto armado de más de 50 años. Este proceso de transición requerirá no solo esfuerzos del estado, sino de todas las instituciones, organizaciones y ciudadanos. En particular, de las provincias, las cuales juegan un papel muy importante ya que:

[...] es crucial que los actores regionales, que hasta cierto punto han sido rehenes del centralismo y de la coerción por el otro, ejerzan su rol como sujetos de desarrollo y reconciliación, y que generen acuerdos sobre el destino económico, político y social que requieren las regiones de Colombia. Pero no se trata de conversaciones en las que cada quien defiende el interés de su sector. Se trata de diálogos de construcción conjunta, en los que la pregunta fundamental es: cada quien, desde su lugar social, económico y político, qué está dispuesto a aportar para que en el territorio se cree una nueva realidad. (LLORENTE; GUARIN; RIVAS, 2014, p.15).

Se evidencia, sin embargo, que a pesar de la existencia de políticas y directrices internacionales y nacionales, el tema de la inclusión en la sociedad colombiana parece quedarse en el papel pues no existen programas concretos que permitan la sostenibilidad y adecuada cobertura de este proceso.

Existe, por lo tanto, un problema subyacente de debilidad en las regiones para vincularse a un proyecto de país y para proponer acciones concretas que beneficien las poblaciones locales. Así mismo, en este contexto del posconflicto y la reinserción, nos preguntamos si la universidad colombiana está alineada con los objetivos de país y si responderá de manera eficaz a los profundos cambios sociales que se avecinan. ¿Es posible hablar de universidades inclusivas en Colombia?

En este sentido, es importante que las instituciones de educación superior del país, avancen en el tema de inclusión social bajo el marco referencial de los

“Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva” (COLOMBIA, 2013), con el fin de construir un modelo que le permita a la universidad colombiana evaluar su grado de inclusión para detectar áreas de mejoramiento que le permitan prepararse para este nuevo escenario nacional en el marco del posconflicto.

El presente interés investigativo deriva de la necesidad de apoyar la educación inclusiva como tendencia mundial y nacional que busca mejorar las oportunidades, la integración social y la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad y vulnerabilidad, construyendo una sociedad más equitativa, respetuosa de la diferencia y que celebre la diversidad.

DEFINICIÓN DE VARIABLES, ACTORES Y FUENTES DE INFORMACIÓN

En primer lugar, se realizó un análisis detallado del documento “Lineamientos de Políticas de Educación Superior Inclusiva” (COLOMBIA, 2013), definiéndose 7 variables de análisis para construir un modelo de medición del grado de inclusión social en la universidad.

Figura 1 – Variables de investigación



Fuente: Autores basados en lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (COLOMBIA, 2013).

Los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional definen las variables de la siguiente forma:

Integralidad: Se refiere a la amplia dimensión de las estrategias y líneas de acción que deben ser identificadas para la inclusión de todos los estudiantes en el sistema. Se resalta el carácter sistémico de estas líneas al hacer explícito el acceso, la permanencia y la graduación.

Flexibilidad: Se relaciona a la adaptabilidad para responder a la diversidad cultural y social, ya que parte del reconocimiento de que la realidad de todas y todos los estudiantes en la educación superior es dinámica y por ello los lineamientos deben ser susceptibles de revisión, modificación y permanente actualización como parte del carácter procesal de la educación inclusiva. (COLOMBIA, 2013, p.49).

Los procesos académicos inclusivos: Son definidos por los Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional citando al artículo 76 de la Ley 115 de 1994 del Congreso de la República, como el:

[...] conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (COLOMBIA, 2013, p.51).

Los profesores inclusivos: Son aquellos que “[...] tienen la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad”. (COLOMBIA, 2013, p.53).

Los espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva: se conciben

[...] como una construcción colectiva de conocimiento que está pensada desde los actores sociales para contribuir a la comprensión de su contexto y a su eventual transformación, y podrían llevar a examinar tanto la teoría como la práctica, por medio de experiencias que relacionen alguna de las dimensiones de la educación inclusiva con los grupos priorizados. (COLOMBIA, 2013, p.54).

La estructura administrativa y financiera: “[...] deben estar articuladas al plan de desarrollo institucional y ser transversales a todas las instancias de la institución”. (COLOMBIA, 2013, p.56).

La política institucional inclusiva: Es:

[...] una política que se caracteriza por su orientación a examinar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema en términos sociales, económicos, políticos, culturales, lingüísticos, físicos y geográficos, además de sentar las bases para el desarrollo de los cuatro retos anteriores. Su orientación sería la de una política permanente que constituya un pilar en el plan estratégico de la institución y que, pensada a largo plazo, se ajuste a las particularidades de los estudiantes tomando en consideración la importancia de la participación en la educación inclusiva. (COLOMBIA, 2013, p.58).

Por otro lado, se determinaron los actores claves en el contexto de la universidad colombiana con base en los índices de inclusión social recopilados por la revista *Americas Quarterly*, que desde el año 2012 analiza el desempeño de 17 países de las Américas en 21 categorías distintas, incluyendo el acceso a la educación. En este sentido, los estudiantes, profesores y administrativos-directivos son los responsables directos de contribuir a mejorar los índices de inclusión al interior de las instituciones de educación superior, ya que son ellos los que ejercen un papel importante en la promoción activa de comportamientos y actitudes inclusivas en la consolidación de una sociedad incluyente.

Así mismo, las universidades colombianas dan cuenta de sus políticas y prácticas educativas a través de documentos institucionales que son el marco de referencia para el direccionamiento de la institución. Este el caso del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994 (COLOMBIA, 1994), toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, para expresar la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, y ser concreto, factible y evaluable.

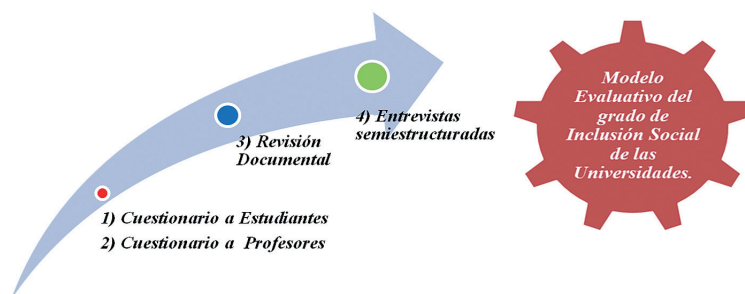
Finalmente, identificadas estas fuentes de información (COLOMBIA, 2013), se busca construir instrumentos que permitan la correlación de las mismas, avanzando en el camino de un modelo de auto-evaluación para determinar el grado de inclusión social en cada institución de educación superior.

ETAPAS PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

En sintonía con los objetivos de esta investigación, se definieron cuatro instrumentos de medición, basados dentro del paradigma simbólico-interpretativo en cuanto se “[...] parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos

sociales y naturales, reconociendo la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación del hombre”. (RAMÍREZ, 2009). Además, bajo el enfoque de investigación mixta (cuantitativa y cualitativa), este proyecto utilizará cuatro instrumentos para recopilar la información:

Figura 2 – Etapas del modelo de evaluación en inclusión social en la educación superior



Fuente: Elaboración propia.

Los cuestionarios tanto para estudiantes como profesores, es elaborado a partir las 7 variables derivadas de los Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (COLOMBIA, 2013), para ser aplicado a estos dos públicos de forma online, utilizando una escala Likert¹ con cinco niveles de respuesta para 33 preguntas cerradas, y una pregunta abierta. El cuestionario se entiende como “[...] un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir”. (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2006, p.208).

La segunda etapa es realizar una revisión documental focalizada en el Proyecto Educativo Institucional – PEI, y complementada con los perfiles de carrera y el Plan de Desarrollo de cada institución. Para este fin, se utiliza una rúbrica – o matriz de valoración– que mida la presencia implícita o explícita, o la ausencia de referencias a inclusión social. El diseño previo del cuestionario en la fase 1 facilita el proceso de coherencia conceptual, dado que esta matriz de valoración también se basa en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (COLOMBIA, 2013).

La última etapa consiste en la realización de entrevistas semiestructuradas, diseñadas a partir de los resultados del primer y segundo momento, para profundizar en la búsqueda de significados y matizar los resultados negativos y/o positivos del cuestionario y de la revisión documental. Este último propósito se

¹ Escala de Likert o método de evaluaciones sumarias, ideada por el educado y psicólogo Likert (1932).

logra con la entrevista, tal y como afirma Janesick (1998 apud HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2006, p.597): “[...] en la entrevista, a través de preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema”.

CONCLUSIONES

Una vez identificadas las fuentes de información, los instrumentos y las etapas, se decide que la metodología para comparar y contrastar esta información de cara al modelo que mida la inclusión social en las universidades, es la triangulación de la información. Esta nos permite combinar la información, fuentes de datos y métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular, que asegure y permita una aproximación más comprensiva del problema de estudio.

La triangulación de la información implica el uso de varios métodos, tanto cuantitativos como cualitativos en el estudio de fenómenos sociales, ya que el uso de un solo método es más vulnerable a generar fallas tanto en la recolección como en el análisis de la información. Por lo tanto, la triangulación de la información permite visualizar el problema desde varios ángulos, aumentando la validez de los resultados obtenidos en la investigación. Al generarse una perspectiva más amplia respecto a la interpretación del fenómeno, se señala su complejidad y se enriquece el estudio, brindando la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos.

Con este modelo y metodología propuesta se pretende aportar a una política pública liderada desde el Ministerio de Educación Nacional y que está en la fase de apropiación por parte de las universidades colombianas. El modelo busca ser fácilmente adaptable a las necesidades de cada institución y de cada región, con el objetivo de formar profesionales integrales que aporten y sean actores activos en la consolidación de una sociedad más incluyente y equitativa.

REFERENCIAS

COLOMBIA. Congreso de la República de Colombia. **Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación**. Bogotá: Congreso de la República de Colombia, 1994. Disponible en: <<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>>. Acceso en: 10 jun. 2015.

_____. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. **Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2013. Disponible en: <<http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>>. Acceso en: 10 jun. 2015.

_____. República de Colombia. **Constitución Política de Colombia**. Santafé de Bogotá: Ediciones J. R. Bernal, 1991.

ESPAÑA. Organización dos Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **2021 Metas Educativas**: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento Final. Madrid: Secretaría General Iberoamericana, 2010. Disponible en: <<http://www.oei.es/metas2021.pdf>>. Acceso en: 10 jun. 2015.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. **Metodología de la investigación**. 4.ed. México: McGraw Hill, 2006.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, [S.l.], v.22, n.140, p.44-53, 1932.

LLORENTE, M.; GUARIN, S.; RIVAS, A. Colombia en el postconflicto violento: retos y escenarios para la construcción de la paz. **Por la paz**, [S.l.], n.20, abr. 2014. Disponible en: <<http://www.icip-perlapau.cat/numero20/pdf-esp/Perla-Pau-n20-ESP.pdf>>. Acceso en: 10 jun. 2015.

RAMÍREZ, I. Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica. In: SEMINARIO DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN II. **Anais...** Puerto Madryn: Ministerio de Educación, 2009. Disponible en: <<http://metodologiafeyc.ecaths.com/ver-trabajos-practicos/2694/orientacion-de-trabajo-n-1-diagnostico-grupal>>. Acceso en: 10 jun. 2015.

CULTURA, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DESDE UN PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL

Gabriela Croda Borges
Gabriela Sánchez Montoya

Las crecientes desigualdades que acontecen actualmente sitúan a la inclusión como fundamento de políticas públicas y como meta de desarrollo educativo y social a nivel nacional e internacional, además de considerarle como objeto de estudio (PLA, 2015). De lo anterior dan cuenta organismos gubernamentales que basados en declaraciones internacionales han generado políticas que sustentan las estrategias para la incorporación de la educación inclusiva en las escuelas y en las prácticas educativas de los docentes (TEDESCO, 2004).

Ante el desafío que representa la atención a la diversidad, es necesario investigar desde la perspectiva de los actores beneficiarios de la inclusión. De ahí el objetivo del estudio fue analizar las características de la cultura, políticas y las prácticas educativas en la formación de estudiantes en un programa educativo de responsabilidad social desde su perspectiva.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La educación inclusiva constituye un proceso que parte de una concepción de la educación como bien común, atiende la diversidad con calidad y equidad y representa un desafío para avanzar en la agenda de la educación para todos y en el logro de las metas 2021 (OEI, 2010). Se considera a la inclusión como principio orientador de políticas y programas educativos, a fin de que la educación sea para todos y se evite que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos.

En el escenario actual las organizaciones sociales, y especialmente, las instituciones educativas, tienen ante sí el desafío de favorecer la inclusión educativa y social. En el contexto en el que se realizó la investigación, se reconocen esfuerzos institucionales para favorecer la inclusión, lo que plantea la necesidad de profundizar en la comprensión de los avances en materia de educación inclusiva. Con relación a la educación inclusiva, Blanco (2008) señala que es fundamental la diversificación, que implica personalizar las experiencias comunes de aprendizaje.

La atención a la diversidad como eje de la educación inclusiva implica tres dimensiones propuestas por el índice para la inclusión y que fueron abordadas en la investigación: culturas, políticas y prácticas inclusivas (BOOTH; AINSCOW; KINGSTON, 2006; BOOTH; AINSCOW, 2004; BOOTH; AINSCOW, 2002). Ante el reconocimiento de que la inclusión en el ámbito educativo, parte de principios y valores que a su vez inciden en la cultura y las prácticas, en tanto dimensiones constitutivas de los procesos educativos, se genera la necesidad de analizar las características que reconocen los propios actores y beneficiarios de un programa educativo de responsabilidad social que tiene como propósito su inclusión a la vida y formación universitaria.

Lo anterior resalta la relevancia de investigar sobre educación inclusiva, ya que esta se considera el fundamento de las principales estrategias de cambio educativo, lo cual se observa en las políticas que sustentan las acciones para la incorporación de la educación inclusiva y en las prácticas educativas que ubican a la educación inclusiva como aspiración para el desarrollo educativo y social (TEDESCO, 2004; LÓPEZ, 2004). A este respecto se vive un momento de transición del paradigma de integración al paradigma de la inclusión, lo cual se sustenta en el derecho de toda persona de acceder a una educación con calidad y con equidad (SINISI apud CRODA BORGES; MORALES HIDALGO, 2012).

En este sentido, autores como Casanova (2011) destacan la necesidad de que las instituciones educativas eduquen con equidad y calidad y para lo cual es fundamental que se atienda a la diversidad de los estudiantes con propuestas diversificadas que personalicen los trayectos formativos. Se reconoce así, el impulso que las instituciones educativas ofrecen para incorporar el enfoque de inclusión en los procesos educativos que desarrollan (TEDESCO apud CRODA BORGES; RANGEL, 2012).

La inclusión como enfoque relativamente reciente en el contexto de la educación padece de falta de consenso respecto a la terminología, debido a que el término inclusión (AGUERRONDO, 2008; MARTÍNEZ, 2011; PLA, 2015) adopta distintas connotaciones, entre las que se reconocen las siguientes: relativa a estudiantes en contextos marginales, asociada con la participación de personas con discapacidad, así como la relacionada con la atención a las necesidades educativas especiales en escuelas regulares, entre otras.

Actualmente, se está adoptando un enfoque más amplio, donde se concibe la educación inclusiva como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad y América Latina es la región de los países en desarrollo con mayor nivel de iniciativas para apoyar a las familias con el fin de asegurar el acceso y permanencia de sus hijos en la educación (BLANCO, 2008).

La educación inclusiva se entiende como un proceso encauzado a dar respuesta con calidad y equidad a la diversidad de los estudiantes, propone incrementar su participación y reducir la exclusión en y desde la educación (UNESCO apud BOOTH; AINSCOW, 2004). En este sentido, la educación inclusiva implica la presencia, participación y logros de todos los estudiantes, con especial atención a quienes por diversas condiciones, están en situación de exclusión o en riesgo de marginación. La educación inclusiva tiene como base la consideración de la educación como propósito ético y político (TORO, 2010). Así, la educación es un bien común y la educación inclusiva, representa el proceso que atiende la diversidad con calidad y equidad y constituye un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la educación para todos y en el logro de las metas 2021 (OEI, 2010).

Para las instituciones educativas, asumir la educación inclusiva constituye un proceso gradual cuya aspiración es promover el respeto y atención a la diversidad de los estudiantes en términos de sus características, estilos y ritmos de aprendizaje, así como, por su diversidad social y cultural.

Retomando a Blanco (2008), un elemento esencial en la educación inclusiva es la diversificación, que se concreta en personalizar las experiencias comunes de aprendizaje. La atención a la diversidad, se contrapone a la lógica de la homogeneidad y favorece el desarrollo de diseños educativos para mayor grado de participación de todos los estudiantes y atención las necesidades de cada uno.

La atención a la diversidad, implica tres dimensiones propuestas por el índice para la inclusión: culturas, políticas y prácticas (BOOTH; AINSCOW; KINGSTON, 2006; BOOTH; AINSCOW, 2004; BOOTH; AINSCOW, 2002).

La dimensión de culturas inclusivas se refiere a la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado y en donde se desarrollan valores inclusivos, compartidos por todos. La dimensión de políticas inclusivas sitúa a la inclusión en el centro del desarrollo de la institución educativa, base para las políticas orientadas a la mejora del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. La dimensión relativa a las prácticas inclusivas implica que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la institución y se orienten a asegurar que las actividades áulicas y las extraescolares promuevan la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia que adquieren fuera de la escuela.

Un componente fundamental en los propósitos de la educación inclusiva es la implicación del profesorado para atender la diversidad de estudiantes, man-

tener altas expectativas con respecto a todos y proponer los distintos trayectos formativos que puedan seguirse (CASANOVA, 2011). Por tanto, la participación y el desarrollo profesional docente es un factor esencial para ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad de los alumnos en el aula, lo que implica el apoyo al profesorado mediante estrategias orientadas a reforzar la formación de los docentes, incentivar su dedicación y esfuerzo, facilitar el intercambio profesional, abrir vías de colaboración y distribuir su tiempo y sus responsabilidades de forma diferente a lo largo de su carrera profesional (GARCÍA; VAILLANT, 2010; JUÁREZ NÚÑEZ; COMBONI SALINAS; GARNIQUE CASTRO, 2010; MARCHESI ULLASTRES; MARTÍN ORTEGA, 2014).

En este sentido, las ideas que se asumen sobre las dimensiones de la educación inclusiva, implican que la diversidad no es un problema que requiere solución, sino que representa una condición favorable para apoyar el aprendizaje de todos, de tal modo que, vista así, la educación inclusiva, es la base y esencia de la sociedad inclusiva. Las ideas antes expuestas ofrecen los referentes teóricos de la investigación desde donde se asume que la educación inclusiva requiere compromiso y esfuerzos institucionales dirigidos al aumento de la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades escolares, para que puedan atender a la diversidad de los estudiantes, como una condición favorable para apoyar el aprendizaje de todos.

MÉTODO

La investigación se desarrolló desde el enfoque mixto. El alcance del estudio fue correlacional. El contexto fue una Institución de educación superior particular, en Puebla, México y concretamente el programa educativo de responsabilidad social, mediante el cual se busca:

[...] promueve el desarrollo comunitario a través de la formación integral de jóvenes líderes locales que colaboran con las organizaciones sociales del ámbito rural. Esto sirve a un doble propósito: el fortalecimiento de las organizaciones locales y la generación de capital social desde los miembros de la comunidad rural [...] (UPAEP, 2014).

Para que lo anterior se logre, se “apuesta” en la formación profesional de los jóvenes que integran el programa de responsabilidad social, comprometiéndose a impulsar el desarrollo de sus comunidades de origen, mientras realizan sus estudios universitarios y al finalizarlos¹.

¹ El programa Apuesta de futuro es una iniciativa que surgió en 2006 y la Universidad recibió en 2007 a los primeros jóvenes provenientes en su mayoría de la micro región nororiental del estado de Puebla, México.

La población de estudio fueron 50 estudiantes integrantes del programa en el período otoño 2014. La muestra para el componente cuantitativo se integró por 48 estudiantes. La técnica de recopilación de datos cuantitativos fue la encuesta y el instrumento que se utilizó fue un cuestionario tipo escala Likert (1932) de 69 ítems. El procedimiento consistió en la construcción del instrumento, adecuación de los indicadores propuestos en el índice de inclusión, validación de expertos y piloteo con un grupo de estudiantes. La encuesta se realizó en los horarios acordados con la coordinadora del programa.

Los datos cualitativos se obtuvieron a través de una guía de discusión mediante la técnica de grupo de discusión. Para el diseño de la guía de discusión, se incluyeron 18 preguntas eje sobre las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Después de la realización de la guía de discusión, se invitó por escrito a los estudiantes para participar en sesiones de discusión. La duración promedio fue de dos horas, se protegió la identidad de los participantes, se contó con autorización para la grabación y el uso de la imagen y voz.

RESULTADOS

Los resultados cuantitativos y sus análisis están organizados por una variable que consta de tres dimensiones y cada una de ellas cuenta con un análisis univariable.

La dimensión de culturas inclusivas, se integró por 6 ítems, siendo sus indicadores: universidad acogedora, pertenencia, ayuda mutua, respeto, opinión de alumnos y valoración de los mismos. Los resultados obtenidos en esta dimensión, señalan que 23 de los 48 alumnos encuestados pertenecientes a un programa de responsabilidad social universitario en el periodo otoño 2014, tienen un grado alto de reconocimiento a las culturas inclusivas, en contraste con los alumnos del periodo otoño 2013 en donde la mayoría tenía un reconocimiento medio de las culturas inclusivas. El indicador que reflejó mejora significativa desde la perspectiva de los alumnos, fue en ayuda mutua.

La dimensión de prácticas inclusivas se integró por 63 ítems, relativos a las actividades áulicas y extraescolares que promueven la participación teniendo en cuenta el aprendizaje y experiencia adquirido fuera de la universidad. Esta dimensión se dividió en dos categorías: Orquestar el aprendizaje con 52 ítems y movilización de recursos con 11 ítems.

En 2011, se graduaron los primeros cinco estudiantes del programa quienes se encuentran trabajando en los proyectos de reinserción en sus respectivas comunidades. Actualmente existen 34 egresados del programa y 48 estudiantes activos en programas académicos de licenciatura, generando así, una influencia en 21 comunidades del estado. Cabe mencionar, que este programa recibe el apoyo de 732 donantes y cuatro fundaciones.

Dentro de esta categoría, los indicadores donde existe una transformación de la perspectiva que tienen los alumnos de otoño 2014 con relación a los alumnos de otoño 2013: sentido a las clases, aprendizaje distinto, representación del programa, diversidad de alumnos y la accesibilidad. Los indicadores en los que se detectaron cambios en la perspectiva de los estudiantes son: ayuda a pares, oportunidad a todos, variedad de participantes y variedad de lenguas.

Los resultados obtenidos de la dimensión de prácticas inclusivas indican que el 50% de la población, tienen un grado de reconocimiento medio de las prácticas inclusivas, en contraste con los alumnos del periodo otoño 2014, donde el porcentaje fue mayor 55.2%.

Mediante el análisis de las dimensiones de cultura y prácticas inclusivas, se obtuvieron los resultados de la variable de educación inclusiva donde se identifica que 23 de los 48 alumnos inscritos en el periodo otoño 2014 que representan el 47.9% de la población, tienen un grado de reconocimiento medio hacia la educación inclusiva, en contraste con los alumnos del periodo otoño 2013 donde el 48.3% tenían un grado de reconocimiento medio hacia la educación inclusiva.

DISCUSIÓN

La interpretación de los resultados cualitativos, se llevó a cabo con base de las categorías emergentes generada en los grupos de discusión. Estas categorías emergentes correspondientes a cada dimensión, provienen de las ideas expresadas y analizadas bajo los criterios de reiteración e interrelación.

Se identificaron tres categorías emergentes en la dimensión de culturas inclusivas: expectativas académicas, interés por la labor docente y compromiso social de la universidad. De acuerdo al análisis de las ideas relevantes en las categorías emergentes de esta dimensión, se detectó que los alumnos reconocen que las expectativas académicas que se tienen de ellos dependerán en gran medida de su desempeño, sin embargo, estas expectativas inciden de manera significativa en su rendimiento, compromiso y responsabilidad durante los estudios universitarios. Se identifica que las altas expectativas favorecen mayor compromiso de su parte y mejores resultados académicos.

Los alumnos afirman que el respeto en las relaciones entre profesores y estudiantes es fundamental (CASANOVA, 2011) para que el ambiente sea el adecuado para aprender. A su vez, indican que es necesaria una mayor atención a la diversidad (BLANCO, 2008; MARTÍNEZ, 2011) por parte de los docentes, lo cual está estrechamente relacionado con la vocación pedagógica, reconociendo necesario fortalecer su formación en este respecto. Se identifica mayor sensibilidad, apoyo y acompañamiento del profesorado adscrito a los departamentos de

ciencias sociales, artes y humanidades, que interpretan como mayor compromiso y vocación de los profesores.

De acuerdo al compromiso social de la universidad reconocen el esfuerzo institucional y prueba de ello es la existencia y desarrollo del programa de responsabilidad social en el que participan y el ambiente acogedor (BOOTH; AINSCOW; KINGSTON, 2006) que desde el mismo programa se genera.

Finalmente, los estudiantes señalan que deben redoblar esfuerzos en la universidad para atender la diversidad, más allá del programa, extenderse a todas las áreas de la universidad.

Respecto a las categorías emergentes en la dimensión políticas inclusivas se reconocen las siguientes: Flexibilidad, multiculturalidad, evaluación docente y necesidades de apoyo en los estudiantes.

La flexibilidad de la universidad se ve reflejada para los estudiantes en cuanto a las acciones que particularmente se realizan para generar las adecuaciones pertinentes a partir de las necesidades de los estudiantes (BLANCO, 2008) desde el programa de responsabilidad social. Sin embargo, para ellos, no son del todo convenientes las actividades especiales o diferenciadoras para los estudiantes que participa en este programa, ya que en ocasiones se interpretan como discriminatorias.

En el ámbito de la multiculturalidad, afirman que la universidad debe continuar trabajando por generar ambientes acogedores donde se desarrolle el sentido de pertenencia a las clases y grupos, favoreciendo la sana convivencia teniendo como base el respeto a la diversidad.

Respecto a los docentes, identifican necesario que se les brinde información básica sobre el programa educativo de responsabilidad social, a fin de que conozcan sus finalidades lo que puede ayudar a reconocer la diversidad de los estudiantes para orientar su quehacer docente, permitiéndoles realizar innovaciones en cuanto a estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Sobre la evaluación del desempeño docente, señalan que es necesario mejorar el sistema, ya que consideran que el instrumento que se utiliza actualmente, contiene indicadores muy genéricos y no contempla aspectos particulares asociados a la atención a la diversidad por parte del profesorado.

Dentro de las necesidades de apoyo de los estudiantes, los alumnos señalan que se requiere una mejor valoración diagnóstica, lo que permitirá un reconocimiento más preciso de las necesidades particulares de cada uno de los estudiantes. Finalmente, expresaron la necesidad de ser escuchados por la universidad, ya que sus opiniones son base para acciones que orienten los objetivos institucionales.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados empíricos se concluye que de acuerdo a la valoración de los estudiantes existe un reconocimiento del esfuerzo institucional por generar una cultura inclusiva y promover prácticas que atiendan la diversidad de los estudiantes y ofrezcan una educación con calidad y equidad.

Se recomienda profundizar en la información que aportan los estudiantes sobre políticas inclusivas, así como extender la consulta a profesores y directivos, como agentes educativos fundamentales.

Los resultados del estudio aportan datos para proponer alternativas para la formación y el desarrollo docentes, así como, estrategias pedagógicas que permitan a los profesores reconocer y atender la diversidad, a través de personalizar las experiencias educativas universitarias.

Con relación al objetivo de analizar las características de educación inclusiva en el programa educativo de responsabilidad social, se establecen las siguientes conclusiones con base en el análisis cualitativo.

Se reconoce que la mayoría de los estudiantes coinciden en que la universidad debe continuar acciones para crear ambientes más cálidos y acogedores, a través de estrategias pedagógicas y actividades diversas. También destacan la necesidad de considerar las opiniones de alumnos y docentes sobre las condiciones y valores necesarios para generar ambientes acogedores y de sana convivencia.

De igual manera, se recomienda fortalecer las acciones institucionales para el reconocimiento y atención a la diversidad de los estudiantes, más allá del programa educativo de responsabilidad social ofrece, orientado hacia una universidad abierta, inclusiva y con visión multicultural.

A partir de lo anterior, se recomienda fortalecer la formación del profesorado para la atención a la diversidad, así como, en particular para orquestrar el aprendizaje y superar las barreras del aprendizaje y la participación, considerando los necesarios recursos económicos, materiales y humanos para que a través de estos se brinde una educación para todos de calidad y con equidad.

Se sugiere promover estrategias que promuevan mayor participación de los profesores en el rol de facilitador, cuyo esfuerzo y dedicación, se refleje en los resultados académicos de los alumnos.

Finalmente, es posible afirmar que desde la perspectiva de los estudiantes adscritos al programa educativo de responsabilidad social, la universidad orienta sus esfuerzos hacia la generación de un ambiente institucional propicio para el desarrollo y formación de sus estudiantes, sienten que la institución está interesada por conocer lo que ellos piensan, sienten y necesitan, pero se espera mayor reconocimiento a sus voces y acciones consecuentes. Se reconoce que universidad busca y desarrolla estrategias para sino atender la diversidad de los estudiantes y

con ello consolidarse como universidad inclusiva y responsable socialmente en la tarea de reducir la exclusión en y desde la educación.

REFERENCIAS

AGUERRONDO, I. Revisar el modelo: un desafío para evitar la exclusión. **Prospects**, París, v.38, n.1, 2008.

BLANCO, R. Marco conceptual sobre educación inclusiva. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. **La educación inclusiva: el camino hacia el futuro**. Ginebra: ED/BIE/CONFINTED, 2008. p.5-14.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion**. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2002.

_____. **Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2004.

_____.; KINGSTON, D. **Index para la inclusión: desarrollo del juego, aprendizaje y la participación en Educación Infantil**. Bristol: CSIE, 2006

CASANOVA, M. **Educación inclusiva: un modelo de futuro**. Madrid: Wolters Kluwer, 2011.

CHILE. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. Santiago: OREALC/UNESCO, 1948.

CRODA BORGES, G.; MORALES HIDALGO, J. Características de la educación inclusiva desde la perspectiva de jóvenes universitarios provenientes de microrregiones. In: IX JORNADA NACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN Y VALORES. **Memorias electrónicas**. Guadalajara, 2012.

_____.; RANGEL JIMÉNEZ, C. Relación entre concepciones sobre la educación inclusiva y prácticas educativas de los docentes de Escuelas regulares. In: IX JORNADAS DE REDUVAL. **Educación y valores para el mundo global: la humanidad como noción ética**. Guadalajara, 2012.

GARCÍA, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2010.

JUÁREZ NÚÑEZ, J. M.; COMBONI SALINAS, S.; GARNIQUE CASTRO, F. De la educación especial a la educación inclusiva. **Argumentos**, México, D. F., v.23, n.62, p.41-83. 2010.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, [S.l.], v.22, n.140, p.44-53, 1932.

LÓPEZ, N. **Equidad educativa y desigualdad social**. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2004.

MARTÍNEZ, B. Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. **Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado**, [S.l.], v.25. n.1, p. 165-183, 2011.

MARCHESI ULLASTRES, A.; MARTÍN ORTEGA, E. **Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis**. Madrid: Alianza Editorial, 2014.

MÉXICO. Asamblea General. **Declaración de los derechos de las personas con retraso mental**. México, D. F.: Naciones Unidas – Centro de Información, 1971.

_____. Organización de las Naciones Unidas. **El Pacto internacional de los derechos económicos, sociales, culturales**. México, D. F.: Diario Oficial de la Federación, 1976.

_____. **Pacto internacional de los derechos civiles y políticos**. México, D. F.: Diario Oficial de la Federación, 1976.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. **Metas educativas 2021**. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid: Secretaría General Iberoamericana, 2010.

PLA, S. Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión educativa en América Latina. **Sinéctica**, [S.l.], v.44, jun. 2015. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2015000100013&lng=es&nrm=iso>. Acceso en: 12 jul. 2015.

TEDESCO, J. Igualdad de oportunidades y política educativa. In: GARCÍA-HUIDOBRO (Ed.). **Políticas educativas y equidad**. Reflexiones del Seminario Internacional. Santiago de Chile: Fundación Ford, 2004. p.59-68.

TORO, B. Valores sociales e inclusión educativa. Cuatro tesis para una discusión. In: MARCHESI, Á.; POGGI, M. (Coord.). Presente y futuro de la educación iberoamericana. **Pensamiento Iberoamericano**, n.7, p.151-161, 2010.

UPAEP. **Una apuesta de futuro**. Puebla México: Vuela UPAEP, 2014. Disponible en: <http://www.upaep.mx/vuelaupaep/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=105>. Acceso en: 12 ago. 2015.

EXPERIENCIAS DE DISCRIMINACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Rodolfo Cruz Vadillo

Este trabajo recupera parte de los resultados de la investigación “Educación Superior, políticas y estudiantes con discapacidad: una aproximación desde las representaciones sociales de los agentes de la Universidad Veracruzana” financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Dicha investigación inició en 2011 y concluyó en 2015, su finalidad ha sido hacer visible a la población estudiantil con discapacidad de la Universidad Veracruzana (UV) y dar cuenta de su experiencia escolar en el sistema universitario.

Los datos presentados son resultado de una entrevista aplicada a 13 estudiantes en situación de discapacidad. Aquí lo que se recuperó fue el testimonio de las experiencias escolares de los estudiantes con discapacidad. Se trata de intentar aproximarse, desde una visión crítica, a lo cotidiano de la vida escolar en donde se reproducen una serie de eventos discriminatorios.

En este escrito, se intenta dar un panorama de las formas en que los estudiantes con discapacidad han vivido experiencias de discriminación. Para lo anterior se abordaron las siguientes preguntas. ¿Cuáles son las experiencias de discriminación que, a lo largo de sus experiencias escolares han vivido los alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana? ¿Cuáles son las ideas que poseen los estudiantes con discapacidad sobre la discriminación?

Cabe mencionar que este tema se da a partir de pensar que los estudiantes con discapacidad viven situaciones de discriminación directa e indirecta en el paso de su escolaridad.

LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE LA UV

La población de estudiantes con discapacidad se encuentra distribuida entre las cinco regiones donde la Universidad Veracruzana está presente. Como se puede ver en la tabla 1, es en Xalapa (7 alumnos) y Veracruz– Boca del Río (6 alumnos) donde existe mayor cantidad de alumnos, 13 en total. Por su parte regiones como Orizaba– Córdoba posee sólo 1 alumno y Coatzacoalcos Minatitlán y Poza Rica Tuxpan, 3 alumnos cada una. Por otra parte, el cuadro detalla dónde se encuentran inscritos y cursando alguna carrera los alumnos.

Cuadro 1 – Estudiantes con discapacidad en le UV

Región	Facultad	Número de alumnos	Región	Facultad	Número de alumnos
Xalapa	Historia	3	Orizaba- córdoba	Ingeniero Agrónomo	1
	Idiomas	1	Coatzacoalcos- Minatitlán	Medicina	2
	Estadística e informática	1		Sistemas de Producción Agropecuaria	1
	Biología	1	Poza Rica- Tuxpan	Pedagogía	1
	Ingeniería de Alimentos	1		Biología	2
Veracruz- Boca del Río	Psicología	1			
	Medicina	1			
	Educación Física	1			
	Administración	1			
	Comunicaciones	2			

Fuente: Elaboración propia.

En este trabajo sólo se trabajó con las regiones estaban inscritos más alumnos, es decir, Xalapa y Veracruz– Boca del Río. Esto por varias razones. Uno de los objetivos era poder dar cuenta de una serie de generalidades que se estaban haciendo presente en torno al estado de los alumnos con discapacidad frente a la institución, lo cual sólo podía ser posible comparando el mayor caso posible de estudiantes en cada región. Por otro lado, si bien se habla de cinco regiones en la UV, no todas cuentan con las mismas características. Por ejemplo, hay regiones donde el número de servicios disponible es significativamente menor, con esto se hace referencia a las unidades donde se atienden a alumnos con discapacidad (Programa Universitarios de Integración e Inclusión de alumnos con discapacidad). Es por ello que el trabajo al final recayó en dos regiones, las más grandes y similares entre sí por sus características geográficas.

Para poder empezar a trabajar con los datos recopilados de las entrevistas realizadas, fue necesario construir una caracterización y codificación de los estudiantes, para lo cual, se cuidó la confidencialidad de los mismos. Ésta consistió en colocar una “F” si era de sexo femenino y una “M” si era masculino, posteriormente las siglas de la carrera que estudiaba y para finalizar una “M” si su discapacidad era motriz, una “L” si tenía que ver con cuestiones de lenguaje, una “I” si la situación comprometía alguna situación de carácter intelectual.

Cuadro 2 – Caracterización y codificación de los estudiantes con discapacidad de la UV

Codificación	Descripción de la discapacidad
1. FAEI	Presenta una situación degenerativa que incide y compromete su habilidad intelectual.
2. FMM	Comprometida su habilidad motriz, presenta dificultad para subir escaleras y trasladarse de un lado a otro.
3. MPM	Paraplegia, sólo puede mover con dificultad las extremidades superiores, le cuesta trabajo tomar objetos.
4. MEFM	Dificultad de movimiento, comprometida la cuestión motriz, fruto de una enfermedad degenerativa.
5. MHM	Comprometida su habilidad para caminar, usa andadera, posee dificultad para trasladarse y subir escaleras.
6. MHIL	Presenta una dificultad para comunicarse lo cual a la vez incide en su acceso a los aprendizajes.
7. MHI	Su ritmo de aprendizaje es lento, lo cual dificulta seguir las actividades como sus demás compañeros.
8. FLEL	Dificultad para hablar, lo cual provoca que no se entienda lo que dice o se entienda con dificultad.
9. MIM	Se encuentra en silla de ruedas. Tiene buena movilidad en sus extremidades superiores.
10. FCCM	Dificultad para moverse y para hablar con facilidad. Su andar es lento y necesita apoyos.
11. MCCM	Usa bastón, dificultad para moverse con facilidad y trasladarse de un lado a otro.
12. FIAI	Dificultad para acceder al currículum, lo cual tiene que ver con su ritmo de aprendizaje.
13. FBL	Dificultad para hablar y expresarse de forma fluida y clara y una cuestión motriz.

Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar que dicha caracterización no estuvo centrada en un diagnóstico clínico o médico, pues el objetivo no era etiquetar a los alumnos o encontrar un diagnóstico, sino identificar las dificultades que pudieran presentar de acceso, tanto arquitectónico como al currículum, por tanto, el referente teórico que subyace a esta decisión es que la discapacidad es diferente al déficit, pues mientras la primera es construida, la segunda es inherente a la persona.

LA DISCRIMINACIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN MÉXICO

De acuerdo a la ENADIS (MÉXICO, 2010), México es un país que ha mantenido dinámicas en las cuales:

[...] la desigualdad y la negación de derechos se sirven del silencio y de la invisibilidad. Sólo evidenciando y reconociendo esta realidad podremos, como personas y como sociedad, asumir el reto de enfrentar a la discriminación, de comprenderla y de generar las acciones públicas, grupales y personales necesarias para eliminarla como forma de relación social entre la ciudadanía.

A través de la ENADIS (MÉXICO, 2010),

[...] se actualiza el panorama de discriminación que persiste en México y se profundiza el conocimiento sobre quién o quiénes discriminan, en qué ámbitos de la vida se presenta este problema con mayor frecuencia y los factores socio-culturales que se le relacionan.

Del 14 de octubre al 23 de noviembre de 2010, se visitaron 13 mil 751 hogares, que arrojaron información referente a 52 mil 95 personas. Los hogares fueron seleccionados en las 32 entidades federativas del país, en 301 municipios y mil 359 puntos de arranque. La muestra utilizada para la selección fue aleatoria, polietápica, estratificada, por conglomerados y, en general, las unidades primarias de muestreo fueron seleccionadas con probabilidad proporcional a su población.

En este marco este instrumento es uno de los principales referentes que puede ser un indicador acerca de cómo se encuentra el estado de la cuestión en torno a la discriminación y por ende a la fortísima necesidad de que se construyan nuevos espacios inclusivos en conjunción con relaciones que pretendan respetar los derechos sociales de todas las personas.

Una de las preguntas resultantes y que estaba dirigida al tema de la discapacidad fue ¿Cuál cree que es el principal problema de las personas en su condición en México hoy en día? La discriminación obtuvo, por debajo del desempleo (27.4%)

un 20.4%. En este sentido se apunta que uno de los principales problemas que todavía se presentan para las personas con discapacidad es lo referente a la discriminación que son objeto.

Cuando en la misma encuesta se cuestionó sobre: ¿Qué tanto se respetan o no los derechos de las personas con discapacidad? En lo que respecta a Veracruz, el porcentaje de respuestas es alto en comparación con los otros estados de la república (40.5%), mientras en estados como Baja California Norte y Sur es de un 20.1% (MÉXICO, 2010), por ejemplo. Lo anterior muestra cómo todavía existe poca implementación de las políticas públicas encaminadas a la defensa y respeto de las personas en situación de discapacidad, lo cual se puede traducir en poca tolerancia y fuerte discriminación.

En este marco las personas con discapacidad son todavía uno de los grupos mayormente discriminados. Sin embargo, las luchas por la reconfiguración de lo social han estado presentes desde el plano internacional. Por ejemplo, encontramos La Declaración de los derechos de las personas con retardo mental (ONU, 1971); La Declaración de los derechos de los impedidos (ONU, 1975); La Declaración sobre las personas sordo–ciegas (COLOMBIA, 1979; El Decenio de acción mundial para las personas con discapacidad (ONU, 1982); Las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. (ONU, 1993); la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999); la Declaración de Cartagena (COLOMBIA, 1992) Sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el Área Iberoamericana. Declaración de Panamá (PANAMÁ, 2000); La declaración de Salamanca (ESPAÑA, 1994). Entre otros muchos acuerdos, documentos y principios que pretenden normar el derecho a una calidad de vida de las personas con alguna discapacidad o que por determinada condición son consideradas “diferentes” y por ende son excluidas. Sin embargo, el hecho es que aunque se encuentre estipulado a nivel jurídico, en las políticas, hoy en día existen terrenos donde poco han sido abordados y han generado que grupos como el de las personas con discapacidad sigan siendo excluidos y discriminados de algunos derechos como lo es la propia educación.

En la actualidad la resignificación de los derechos de las personas con discapacidad se ha hecho visible gracias al impulso de, por un lado, los grupos civiles de interés que ven a estas personas como sujetos de derecho y portadores del mismo valor, esto acompañado del propio reconocimiento de las leyes y las políticas que, mediante acciones positivas, mecanismos antidiscriminatorios y un cambio paradigmático, han permitido brindar nuevas explicaciones y teorizar, pero sin menoscabo de su condición de ser humano (JACOBO; PAREDES; VARGAS, 2013; GARCÍA, 2011; GALL, 2009).

LA DISCRIMINACIÓN EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Selección universitaria y examen de admisión: discriminación logocéntrica

En el devenir de la historia de la universidad, debido a su característica propiamente elitista (BRUNER, 2007; BURTON, 1983), no siempre estuvieron presentes los mismos mecanismos para el ingreso. La llegada del examen como medio para poder acceder a una educación superior estuvo sustentada desde un ideal meritocrático, donde sólo los más “inteligentes” podían ser sujetos de educación universitaria.

Es de reconocer que esta mirada durante mucho tiempo fue considerada adecuada y justa, ya que desde un ideal de normalidad y de inteligencia, no cualquier persona podrían acceder a educación si no contaba con características elementales y deseables. En este sentido se construyó un sujeto de la educación superior, el cual ya no era el adinerado o de una clase social alta, sino aquel que pudiera responder de forma competente a los requerimientos del mercado, la lógica del capital, de la empresa (FOUCAULT, 2004).

Hoy en día, discursos como éstos empiezan a chocar con otros que buscan la equidad y justicia social, que pretenden propiciar igualdad de oportunidades para todos. En este sentido se da un cambio paradigmático en la forma de mirar al estudiante. Se reconoce que ha cambiado, pero estos ideales coexisten con aquéllos que siguen pensándolo como aquel poseedor de una serie de competencias que el contexto industrial y competitivo así lo requiere.

En línea con lo anterior, aquí se presenta una categoría que tiene que ver precisamente con un posicionamiento de lo que debe ser el sujeto universitario, donde premia el *logos* como la manera de poder estar en la universidad, prueba de ello es el examen estandarizado que se aplica en muchas instituciones de educación superior y que pretende hacer justicia cuando su génesis está precisamente sustentada en la desigualdad.

En torno a la experiencia del examen de admisión, se cree que ésta es un buen punto por donde comenzar, sobre todo que es este momento el que parece muy relevante para todo estudiante, pues aquí se decide su estancia, por tanto, si bien es importante lo que pasa antes del mismo, hay que ver este evento como todo un acontecimiento para los estudiantes.

La mayoría de los estudiantes entrevistados que mencionaron tener alguna problemática o déficit, lo hacían en torno a cierta problemática motriz y de lenguaje, más que intelectual. En el caso de los que pudiera considerarse de este orden (intelectual) en sus comentarios no existió una fuerte problemática, sin embargo, las adecuaciones que se realizaron no fueron las suficientes, pues en general consideraron que de acuerdo a sus características, el hecho de no poseer más tiempo para la realización del mismo no fue del todo positivo.

MHI: *“El examen de admisión fue fácil, aunque no terminé, pues fui el último en entregar, ya que soy algo lento, necesito leer más de una vez para poder entender bien, cosa que no se pudo”. Me apoyaron mis padres tomando un curso especial para el ingreso”.*

MHIL: *“Yo lo contesté pero se me acabó el tiempo, ya que no te da tiempo, lo contesté a lo loco, pues necesitaba repensar las respuestas y regresar a pensarlas, por mis características personales, pero no hay adecuación de tiempo, pues necesitaba más tiempo para poder contestarlo. Mi mamá me apoyó para que estudiara para el examen”.*

MIAI: *“No estuvo difícil, pero siento que me faltó tiempo para contestarlo, ya que mi ritmo de trabajo no es igual que el de los demás”.*

Tomando en cuenta la importancia que tiene el examen de admisión para el ingreso de los estudiantes, pues no hay otra vía para realizar la selección, es de considerar que, aunque se apoye en una idea de igualdad, no está siendo equitativo ni justo, pues sólo está pensado desde un tipo de estudiante, el cual es capaz de entender rápidamente y con un nivel específico de competencia que se mide con el tiempo y el acierto. En este sentido, no cabe la posibilidad de la diferencia y la diversidad, de la existencia de otros niveles y estilos, así como ritmos de aprendizaje.

Las palabras antes expresadas de los propios estudiantes cuestionan, en el caso de los alumnos que tienen comprometida una cuestión intelectual, el hecho de enfrentarse en igualdad a otros puede significar ser algo injusto. Por otra parte, aunque la cuestión para estos alumnos es de carácter intelectual, ellos mencionaron que los contenidos del propio examen no eran la dificultad, más bien ésta tenía que ver con el contexto, con los procesos, con las formas, las cuales en su rigidez no permiten la convivencia de la diversidad.

En este sentido seguimos viendo cómo es el examen la tecnología que intenta normalizar, clasificar y seleccionar, aspecto que está muy lejos de los discursos en torno a la atención a la diversidad y la inclusión social y educativa.

Accesibilidad y admisión: dos caras de una misma moneda

Cuando se habla de accesibilidad no sólo se hace referencia a los espacios físicos, también a cuestiones como lo propio del currículo (LUQUE PARRA; RODRIGUEZ INFANTE, 2005). Por ejemplo, un examen poco accesible en tiempos y ajustes puede ser una limitante para el ingreso de personas con discapacidad en la universidad. Sin embargo la confluencia de ambos aspectos, lo arquitectónico y lo curricular son indispensables para no discriminar a alumnos

con alguna discapacidad. De no cumplirse esto cabe preguntarse ¿Qué pasa con determinadas experiencias de los alumnos cuando se enfrentan por primera vez a barreras de tipo arquitectónicas?

MPM: *“El día del examen me llamaron para según adecuarme, tuve que hacer cola como todos, ya después me dijeron que pude haber pasado antes. Me dijeron que era tercer piso, pero se quedaron mirando sin saber qué hacer, después me llevaron a Vicerrectoría en un escritorio. Yo hice el examen sólo, me costó mucho trabajo por el llenado de las bolitas, aunque considero que necesitaba más tiempo”.*

FCCM: *“Me tocó por suerte en planta baja. Tuve que hacer el examen como todos en las mismas condiciones y en el mismo tiempo”.*

MIM: *“Me tocó en un aula de arriba, en ese momento sentí que no sé cómo iba a hacer, pero por suerte me cambiaron a un piso de abajo. El examen me pareció regular el examen, yo lo contesté sólo sin apoyo”.*

En las ideas anteriores expresadas por los alumnos, se puede ver cómo una de las preocupaciones tiene que ver, no con el examen, sino con las condiciones para realizarlo y en lo accesible o no de los edificios.

Hay que recordar que una característica de la accesibilidad es que haga autónomo a la persona con discapacidad, que lo apoye pero no a hacer sus actividades por él, sino el dotarlo de herramientas para que por sí mismo lo logre. Sin embargo, el problema discriminatorio no acabó ahí, a continuación se presentan las experiencias de discriminación expresadas por los alumnos con discapacidad en la UV.

Cuando se cuestionó sobre la discriminación sufrida al interior de la institución esto fue lo que se encontró. Cabe mencionar que en muchos casos la discriminación fue de forma indirecta, donde premió la omisión. No obstante la intención no fue excluir o perjudicar, pero la falta de conocimiento y de acciones concretas estuvieron presentes. Por ejemplo, un alumno comenta: MPM: *“Donde yo sentí una especie de burla, en donde me dijeron que me iban a adecuar el tercer piso”.* Aquí, cuando la situación del alumno era su sujeción a una silla de ruedas, comenta que no fue intencional, pero que era obvio que aunque tenían buenas intenciones la elección para realizar la adecuación no era la adecuada. Por otra parte encontramos que otro alumno menciona MIM: *“Lo único que pudiera ser de discriminación en la UV es la falta de rampas”.* Aquí está presente una idea de discriminación en donde subyace la omisión, donde las acciones de los sujetos no están en detrimento de la persona, pero la infraestructura y los espacios sí.

Por otra parte, no todas las experiencias fueron de estas características (omisión), pues los estudiantes mencionan eventos donde directamente se estuvo ata-

cando a su persona o se cometieron injusticias aun sabiendo las condiciones que estaban presentes. FAEI: *“Sólo tuve una situación de discriminación en la UV con una maestra que me reprobó sabiendo de antemano de mi condición”*. En el mismo tenor otro comentario donde además de la discriminación, la alumna se sintió agredida en su persona y no precisamente sólo por la condición física.

FBL: *“En la UV fue con una maestra con la que me llevé la materia a última oportunidad, me humilló en frente del equipo de laboratorio, me dijo que yo no podía apoyar a mi equipo cuando yo sí estaba trabajando. Iba con una gradilla que llevaba, pero me tropiezo y se me cayeron, pero yo casi me caigo, la maestra entonces me regañó y ya me prohibió que tomara material del laboratorio”*.

Cabe mencionar que la alumna FBL posee comprometida una cuestión motriz, por lo que tomar objetos le puede resultar complicado.

Estas acciones pueden ser consideradas graves en el sentido que ya no es sólo que no exista accesibilidad, sino que es la propia condición de discapacidad la que estando presente es blanco de los ataques. Con esto no se quiere dar a entender que por poseer un déficit se deba tener una actitud caritativa, sin embargo, sí se debe reconocer al sujeto con sus características e intentar realizar los ajustes razonables para poder equiparar las oportunidades y no por el contrario disminuir a los sujetos.

CONCLUSIONES

El problema de la discriminación, ha sido y es uno de los que más ha fijado las miradas de intelectuales y estudiosos de las Ciencias Sociales, pues no cabe duda que ha sido una cuestión recurrente en torno a determinados grupos, los cuales, en el devenir, han aumentado o disminuido, pues ¿cuáles son las esencias que constituyen a un grupo discriminado?, la historia de los mismos nos ha demostrado lo relativo, cambiante y a veces imprevisible, pues es de reconocer que en muchos casos, con los avances de la ciencia y la tecnología han emergido nuevos grupos que debido a su condición y su contexto se han visto en una situación de discriminación, por ejemplo, ¿qué pasa con los que ahora no tienen acceso a Internet?, definitivamente están en nuevas condiciones discriminatorias cuando procesos que se hacían de forma personal ahora se realizan en línea.

Con lo anterior se quiere recalcar el carácter vacío y abierto de la discriminación, de la que difícilmente alguien escapa en algún momento de su vida, sin embargo, algunos grupos han cargado con un estigma que no les ha permitido salir de ese cuadro discriminatorio. Grupos como los indígenas, homosexuales, mujeres y personas con discapacidad, aunque la legislación y las políticas han hecho un

esfuerzo importante, los estados de realidad se han movido poco. ¿Por qué después de todos los esfuerzos la inercia hegemoniza en la sociedad?

En este sentido, hablar de discriminación está relacionado con las acciones que directamente recaen en el sujeto discriminado, como negarle el acceso a la educación por ejemplo, pero también aquéllas otras que sin buscar discriminar terminan haciéndolo indirectamente como el hecho de no existir rampas para que una persona en silla de ruedas pueda trasladarse de forma autónoma. Lo cual como se pudo observar se hizo presente en algunas experiencias de los estudiantes con discapacidad de la Universidad Veracruzana.

REFERENCIAS

BRUNER, J. **Universidad y sociedad en América Latina**. México: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones Sociales, 2007.

BURTON, C. **El sistema de educación superior**. México, D. F.: Editorial Patria, 1983

COLOMBIA. **Declaración de Cartagena de Indias sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el area Iberoamericana**. Cartagena de Indias: INSOR, 1992. Disponible en: <http://www.insor.gov.co/descargar/declaracion_cartagena_politica_discapacidad.pdf>. Acceso: 12 dic. 2013.

_____. **Marco Legal de la discapacidad. Declaración sobre personas sordo-ciegos**. 1979. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/marco_legal.pdf>. Acceso en: 12 dic. 2013.

ESPAÑA. Organización de las Naciones unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. **Declaración de Salamanca**. Madrid: UNESCO, 1994.

PANAMÁ. **Declaración de Panamá “Unidos por la niñez y la adolescencia, base de la justicia y la equidad en el nuevo milenio”**. Panamá: SECIB, 2000. Disponible en: <<http://segib.org/documentos/esp/declaracionpanama.pdf>>. Acceso: 12 dic. 2013.

FOUCAULT, M. **Nacimiento de la biopolítica**. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2004.

GALL, O. Presentación. In: BUSTILLOS, S.; RINCONES, R.; PADILLAS, H. (Coord.). **Diagnóstico de la discriminación en el estado de Chihuahua**. México, D. F.: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2009. p.45-79.

GARCÍA, J. La persona con discapacidad. In: PIÑA, J. (Coord.). **Aceptación, estigma y discriminación. Estudiantes normalistas ante sectores vulnerables**. México, D. F.: Serie Escenarios de Educación, 2011. p.73-105.

JACOBO, B.; PAREDES, M.; VARGAS, S. Discapacidad y discriminación. In: FRURLÁN, A.; PSPITZER, T. (Coord.). **Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas**. México: ANUIES, 2013. p.279-330.

LUQUE PARRA, D. J; RODRIGUEZ INFANTE, G. Accesibilidad y universidad. Un estudio descriptivo. **Intervención psicosocial**, Málaga, v.14, n.2, p.209-222, 2005.

MÉXICO. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. **Encuesta Nacional sobre Discriminación en México – ENADIS, 2010**. México, D. F.: CONAPRED, 2010. Disponible en: <http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id_opcion=436&op=436>. Acceso en: 25 oct. 2012.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS – ONU. **Decenio de acción mundial para las personas con discapacidad**. [S.l.]: ONU, 1982. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/marco_legal.pdf>. Acceso en: 12 dic. 2013.

_____. **Declaración de los Derechos de los Impedidos**. [S.l.]: CINU, 1975. Disponible en: <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares_3477xxx.htm>. Acceso en: 10 sep. 2011.

_____. **Declaración de los Derechos del Retrasado mental**. [S.l.]: ONU, 1971. Disponible en: <<http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/dis50y40.htm>>. Acceso en: 10 sep. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – OEA. **Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad**. Madrid: Editorial Centro Bibliográfico y Cultural La Coruña, Organización Nacional de Ciegos Españoles – ONCE, 1993.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. **Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad**. Washington: CIDH, 1999. Disponible en: <<http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/discapacidadrat.asp>>. Acceso en: 24 may. 2013.

A PLURALIDADE DAS CONDUTAS SOCIAIS: A DIVERSIDADE DO *HABITUS* FRENTE AO UNIVERSO ESCOLAR E SEXUAL

Luci Regina Muzzeti
Darbi Masson Suficier
Fábio Tadeu Reina
Flávia Baccin Fiorante Inforsato

Analisar as trajetórias escolares de 6 universitárias pertencentes às camadas privilegiadas e populares de uma universidade pública brasileira é o objetivo deste trabalho. A análise das trajetórias escolares está fundamentada nos estudos desenvolvidos pelo sociólogo Pierre Bourdieu, porque desenvolveu um referencial teórico que permite desvendar os mecanismos objetivos subliminares aos comportamentos dos agentes, ou seja, permite desvendar o *habitus*, sistema de disposições (BOURDIEU, 1983) dos agentes em relação ao mundo simbólico e, especificamente, em relação ao universo escolar e sexual. Sendo assim, procura-se identificar nas trajetórias escolares desses agentes, seu capital cultural, *habitus* primário, capital econômico e práticas culturais que asseguraram de alguma forma a longevidade escolar dessas frações de classe e à luz dessa análise procurei, observar que educação primária (*habitus* primário) elas teriam tido em relação à educação sexual e a reestruturação dessa educação ao longo de suas trajetórias escolares. O estudo das trajetórias foi realizado por meio da análise dos relatos dessas alunas e permitiu identificar as práticas, estratégias e expectativas que marcaram seus percursos. Segundo Bourdieu:

A linguagem da estratégia, que somos forçados a empregar para designar as sequências de ações objetivamente orientadas para uma finalidade e observáveis em todos os campos, não deve nos enganar: as estratégias mais eficazes, sobre-

tudo em campos dominados por valores de desinteresse, sendo o produto de disposições modeladas pela necessidade imanente do campo, são aquelas tendentes a se ajustar espontaneamente a essa necessidade, sem qualquer intenção manifesta nem cálculo. (BOURDIEU, 2007, p. 169).

Assim, a noção de estratégia corrobora para o entendimento das escolhas dos grupos aqui pesquisados. Por sua vez, a noção de trajetória se apresenta como o definidor do percurso metodológico adotado, pois:

Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (BOURDIEU, 2003, p. 81).

É por meio da utilização da noção de trajetória que os elementos aqui ressaltados no percurso das estudantes estão limitados a um conjunto de variáveis, tais como: origem social, percurso escolar, vida acadêmica e relações com as temáticas da sexualidade.

CAMADAS PRIVILEGIADAS: SOB O SIGNO DA DISTINÇÃO E DA DESENVOLTURA

No que se refere às três alunas provindas das camadas privilegiadas culturalmente, observa-se que todas eram filhas de pais que exerciam profissões intelectualizadas. Os pais, em sua maioria, tinham o título de doutor e eram professores universitários, enquanto as mães eram, no mínimo, graduadas. Assim, essa categoria possui um alto capital cultural familiar que tende a ser cultivado nesse grupo e herdado pelos filhos. Tal fato pode ser explicado, segundo Bourdieu (2002), pelo valor atribuído ao diploma ou ao êxito escolar, dado que os progenitores desse grupo devem sua posição social à escola e ao sistema de ensino. Conforme o autor:

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na sucessão). (BOURDIEU, 2002, p. 78).

Com isso, ressalta-se que, historicamente, o poder aquisitivo dos professores universitários, por meio de políticas salariais governamentais, vem sendo paulatina-

mente achatado e reduzido. Portanto, levanta-se a hipótese, apoiada no referencial teórico bourdieuniano, de que esses agentes, tendo seu patrimônio econômico (salário) achatado ou reduzido e impossibilitados de aumentá-lo, diminuíram o número de sua prole, assegurando dessa forma o prosseguimento de estudos aos mais altos graus do sistema de ensino para suas filhas. O capital social dessas famílias, como era de se esperar, era formado por agentes dotados de um abastado capital cultural e que exerciam atividades intelectualizadas como seus pais. Soma-se a isso o fato de que, como se sabe, segundo Bourdieu, o capital social pode ser definido como: “[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” (BOURDIEU, 2002, p. 67). De fato, os parentes desse grupo social também cultivavam o hábito de estudo. Além disso, fazia parte do *habitus* dessa categoria social participar ativamente do percurso escolar dos filhos, dentro de casa, motivando-os ao estudo e em geral, participando da realização das tarefas escolares.

A estratégia marcante dessa categoria social é representada pela transmissão precoce e doméstica do capital cultural. Nesse grupo era comum e cotidiano ocorrerem práticas culturais, tais como frequência a museus, idas cotidianas a cinemas, teatro, galerias de arte, dentre outros. Outra estratégia escolar utilizada por essa fração de classe é a procura até o ensino médio de colégios particulares. Constata-se que todas essas alunas estudaram em colégios particulares.

O percurso escolar das alunas desse grupo foi realizado sem interrupções e sem reprovações. Além disso, observa-se que “ser aprovado no vestibular” e “cursar uma universidade pública” se mostravam como regularidade no percurso escolar desses agentes. De acordo com os relatos das entrevistadas, as famílias pertencentes a essa fração de classe as encaminhavam para a universidade. Era um caminho que deveria ser seguido e era esperado por essas famílias. No que se refere à reestruturação e ampliação do capital cultural no interior do curso de Ciências Sociais, constata-se que esse curso oferecia atividades culturais que visavam a aumentar, a ampliar o capital cultural dessas alunas, cultivando a iniciativa, a desenvoltura e a expressão pessoal. Todas essas alunas não exercem atividades remuneradas e também nunca trabalharam. Assim, a trajetória escolar delas no curso de graduação é muito tranquila, já que esses agentes são providos de capital cultural legítimo proporcionado por meio de educação familiar dos códigos considerados legítimos pela sociedade em um determinado momento histórico. Enquanto tendência, herdaram um *habitus* cultivado, em que a relação com os professores era tranquila e até mesmo próxima, pois alguns deles faziam parte do capital social de seus pais.

O perfil social dessa camada privilegiada culturalmente corresponde, na visão da maioria dessas depoentes, ao perfil social dos alunos esperado pelos professores. No plano simbólico, essa categoria social atribuía à Universidade a função de

profissionalizar esses agentes, pois o diploma de nível superior é uma “regularidade” nessa fração de classe, significando uma maneira (estratégia de manutenção) dessa camada se manter na estrutura social (BOURDIEU, 2002). Além disso, esses agentes pretendem, em sua grande maioria, cursar a pós-graduação após o término do curso.

No que se refere à sexualidade, constata-se que não fazia parte do *habitus* desta fração de classe orientar suas filhas explicitamente sobre sexualidade por meio de conversas e conselhos. Segundo uma das jovens entrevistadas: “Tudo ficava nas entrelinhas, não havia necessidade de explicação, todos já sabiam”. As entrevistas revelaram que está arraigada no *habitus* destes agentes desta fração a associação entre o sexo e o amor. Todas afirmaram que a condição principal para o sexo é um relacionamento seguro, o namoro e o amor, abominando o sexo por prazer, por diversão ou sem compromisso. Além disso, concebem a gravidez como um problema para elas muito mais que para os meninos e acrescentam que por conta da situação familiar este fato não as impediria de realizar os estudos, mas teriam um grande ônus, a saber: o cerceamento da liberdade. Todas foram contra o aborto por razões religiosas. Os relatos revelaram também que a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez precoce foi adquirida principalmente por meio da educação formal escolar. Todas as entrevistadas ressaltaram a importância da orientação sexual formal escolar.

CAMADAS POPULARES: A LUTA PELA CONQUISTA DO IMPROVÁVEL

A pesquisa revelou que a taxa de fecundidade desse grupo social influenciou fortemente a longevidade escolar. Essa fração de classe apresenta uma taxa de fecundidade reduzida (aproximadamente 2 filhos no grupo pesquisado) o que, enquanto tendência, difere das demais famílias oriundas das camadas populares que costumam ter uma taxa de fecundidade alta. Além disso, o nível de escolarização alcançado pelos filhos e suas características, independente do gênero, estava condicionado ao lugar ocupado na família. Todas as filhas mais velhas estudavam e eram as primeiras a cursarem universidade. Essas famílias subordinam-se as condições econômicas vivenciadas, extremamente instáveis. Conforme observado, aqueles que conseguiram cursar a universidade obtiveram êxito por conta de serem contemplados pela taxa de isenção do vestibular. Todas afirmaram que, sem esta taxa, não teriam condições de ao menos prestar o vestibular.

No que se refere ao capital cultural dessas famílias, o nível de escolaridade de seus pais e mães chega, no máximo, até o ginásio incompleto, sendo que alguns deles não terminaram o primário porque precisavam trabalhar. Como se nota, na escolaridade dos pais, evidencia-se um baixo capital cultural e escolar dessas

famílias a ser herdado pelos filhos como parte integrante da herança cultural a ser mantida e reproduzida. A transmissão precoce e doméstica do capital cultural não fazia parte do *habitus* dessas famílias. Nessa fração de classe não havia a prática cotidiana do consumo dos bens simbólicos legítimos.

No que se refere ao itinerário escolar dessas estudantes observa-se que estudaram em escolas públicas, pois não detinham capital econômico suficiente para mantê-las em estabelecimentos particulares. O capital econômico dessas famílias só bastava para a subsistência. Essas estudantes não sofreram reprovações, atrasos ou interrupções em seus percursos escolares. Segundo os depoimentos, eram alunas exemplares, assíduas, estudiosas, esforçadas e, em todas as falas destacavam a escola e o ensino superior como um meio de obter melhores condições de vida, como também o esforço que faziam para ser uma das melhores alunas da classe. Diante disso, infere-se que esse grupo social representa aquilo que é inerente às frações de classes desprovidas de capital cultural e que vê o sistema de ensino como o único meio de ascenderem socialmente: “A ética do sacrifício, do ascetismo”, em que os pais fazem “o impossível” pela educação dos filhos e mais eles são os “oblatos” que se curvam diante dos valores da escola que são os desprovidos de capital cultural legítimo, mas que o compensam pela fervorosa vontade de aquisição da cultura que a escola e a universidade veiculam, àqueles que detêm uma atitude de “reverência” diante dessas instituições (MUZZETI, 2002).

Pude observar ainda que a bolsa de estudo, principalmente a bolsa do programa de auxílio estudantil da universidade, é mais uma estratégia utilizada pela maioria dos agentes pertencentes a esse grupo social para assegurar a continuidade dos estudos diante das dificuldades econômicas inerentes a sua camada social. Na época de renovação das bolsas essas alunas se vêm ameaçadas de perderem o curso e comumente se desesperam diante da possibilidade de serem preteridas das bolsas. Algumas delas, numa primeira análise, o foram, e tentaram todo tipo de recurso incansavelmente para recuperá-las desesperadamente. Todas essas alunas têm um tipo de ajuda da universidade. A utilização da moradia estudantil é outra estratégia utilizada por esse grupo social para assegurar a longevidade escolar. Segundo os depoimentos, elas dependem totalmente do atendimento oferecido pela universidade, inclusive o atendimento médico, ginecológico e dentário.

Os depoimentos não deixam dúvida de que a trajetória escolar desses agentes é marcada profundamente pela dificuldade econômica e pelo esforço intelectual para se manterem nele com sucesso. A principal dificuldade vivenciada por elas é o capital linguístico dos professores, segundo os relatos, no primeiro ano era muito difícil entender o que eles falavam. Algumas delas economizaram o pouco dinheiro da bolsa para adquirirem um dicionário que as ajudariam nesta empreitada.

Outro fato importante é o esforço despendido para tirar boas notas. Todas afirmam que estudam muito, que sempre estudaram, mas gostariam de ter um

melhor aproveitamento. Conforme a avaliação das estudantes, a impressão que se dá é que todo esforço empenhado nunca é o bastante, pois sempre falta alguma coisa, como se elas poderiam ter ido sempre melhor, são estudiosas incansáveis. Algumas delas explicam que por conta desse esforço que hoje estão na universidade, ou melhor, pelo reconhecimento desse esforço, já que todas ingressaram com taxa de isenção. Esse esforço nos estudos e pelos estudos faz parte do *habitus* dessas alunas. Ainda, que “ser aprovado no vestibular” e “frequentar uma universidade pública” não se apresentavam como um destino de classe, uma regularidade, mas sim, representava para esses agentes uma conquista pessoal. Essas alunas trabalharam ou trabalham para manter seus estudos fazendo bicos, porque o dinheiro da bolsa não é o bastante, e que a trajetória escolar delas é marcada pelo signo do descontentamento, insegurança e falta de capital econômico. Além disso, esse grupo social interpretava a escola, e, mais particularmente a universidade como uma maneira de livrá-los da instabilidade econômico-social do trabalho braçal vivenciados pelos progenitores.

No que se refere à sexualidade, como constatado na camada anterior, não fazia parte do *habitus* os progenitores orientarem suas filhas claramente sobre sexualidade. Mas, quando se tocava neste assunto eram inúmeros os relatos delas sobre colegas que foram obrigadas a trabalhar, abandonar os estudos e cuidar dos filhos. Todas elas exemplificaram tal fato com membros de sua família sempre ressaltando a ligação entre gravidez precoce e fracasso escolar e social. Mas mesmo fazendo tal relação, são contra o aborto por razões religiosas. Como já constatado no grupo social anterior a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez devem ser função da orientação sexual formal escolar. Por fim, como também já identificado no *habitus* dos agentes do estrato social anterior, no que se refere ao homossexualismo, todas elas afirmaram que seus progenitores jamais aceitariam tal fato em suas famílias, mas que elas não têm nada contra e fazem questão de esclarecer que não são simpáticas ou adeptas a este comportamento. Nesta fração de classe, os depoimentos também revelam que essas meninas interpretam a prostituição como uma escolha fácil realizada pelos agentes, ou seja, é a maneira mais fácil de angariar dinheiro, relacionando prostituição com a não disposição ao trabalho. Evidentemente uma conotação moral e preconceituosa, já constatada na camada social anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que esses agentes oriundos das camadas privilegiadas e populares mantêm relações diferenciadas com o universo escolar, o que demonstra que de alguma forma o capital cultural, a diversidade cultural influencia fortemente os êxitos e os itinerários escolares dos agentes. O estudo mostrou que

as trajetórias dos agentes das camadas privilegiadas culturalmente eram marcadas pelo signo da distinção e do êxito. Pode-se afirmar que o projeto dos pais na escolarização desses agentes até a pós-graduação representava uma regularidade, uma estratégia de manutenção, pelo menos, na fração de classe de origem. Finalmente, as estudantes oriundas das camadas populares têm suas trajetórias marcadas por todo tipo de obstáculos, mudanças de escola, reprovações, falta de capital econômico, preconceitos culturais, etc. representam as “sobreviventes” nas palavras de Bourdieu (2002): compensam a falta de capital cultural pela fervorosa vontade de aquisição à cultura. O curso representa para essas alunas o investimento social e, como consequência, o diploma como uma grande conquista. O investimento até a conclusão representa para essa categoria social um meio de promover sua prole na hierarquia social, afastando – a supostamente do destino de seus pais, ou seja, do trabalho braçal. A pesquisa revelou, entre outras coisas, que independente do capital cultural familiar certificado, não era comum ocorrerem conversas ou esclarecimentos sobre sexualidade nessas famílias dessas diferentes frações de classe. Além disso, todas elas afirmaram ser imprescindível haver educação sexual nas escolas para suprir esse déficit no interior do espaço familiar. Por fim, chama a atenção o fato de que compartilhavam das mesmas posições diante da gravidez, diante do aborto, do homossexualismo, da prostituição e da homofobia, o que faz inferir-se a hipótese de que tais assuntos, de alguma forma, transcendem sua condição de classe e seus diferentes patrimônios culturais, econômico e social.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

MUZZETI, L. R. Licenciados em Ciências Sociais: a luta pela sobrevivência social. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/posteres/lucireginamuzzeti14.rtf>>. Acesso em: 6 out. 2015.

A PORNOGRAFIA NAS OBRAS DE ARETINO E SADE EM UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA

Aline Castelo Branco
Paulo Rennes Marçal Ribeiro

A História da Literatura é permeada por discussões sobre o que pode se dizer ou não. Em se tratando de erotização, esses diálogos ficam mais restritos, principalmente em seus personagens, performances e produções. Um dos maiores questionamentos sobre este tema está de acordo com a sua estética e a dicotomia entre o belo e o grotesco. Sabe-se que até o surgimento dos libertinos, nenhuma filosofia podia se passar de Deus, ou seja, nada que estivesse fora das normas da Igreja poderia ser exposta ao público. Os primeiros autores que ousaram transgredir a literatura e os costumes da época, e escreverem obras eróticas, aparecem no século XVII.

De acordo com Lynn Hunt¹ a pornografia nascida nos séculos XVI e XVII não foi espontânea, foi definida num longo processo de conflitos entre escritores, pintores e gravadores, por outro lado, por espíões, policiais, padres e funcionários públicos.

O desenvolvimento da pornografia ocorreu a partir dos avanços e retrocessos da atividade desordenada dos escritores, empenhados em por à prova os limites do decente e a censura da autoridade eclesiástica e secular (HUNT, 1999, p.10).

Nessa época muitos movimentos repressivos se esboçaram, mas o apego dos eruditos católicos e protestantes às antigüidades greco-latinas moderou esses movi-

¹ Hunt é professora de História Européia e especialista em revolução francesa. No livro *Invenção da pornografia, obscenidade e as origens da modernidade (1500-1800)*, ela mostra como atos obscenos, eróticos e pornográficos foram construídos e moldados ao longo da história da humanidade.

mentos. O sexo, como rótulo de erotismo ou pornografia, ficou então, categorizado historicamente como algo feio e imoral, frente aos padrões morais e aos valores ascéticos. No entanto, a pornografia² até o final do século XVIII servia para chocar e criticar autoridades políticas e religiosas (HUNT, 1999).

É nesse sentido que surge o conceito de pornografia e erotismo. Pornografia é um termo originado do grego *pornographos*, que significa escritos sobre prostitutas, sendo este um gênero criado no século II pelo escritor Luciano de Samósata, em Diálogos das Cortesãs (MORAES; LAPEIZ, 1993). A palavra pornógrafo surgiu pela primeira vez em 1769, em um panfleto do escritor francês Restif de La Bretonne sobre prostituição (HUNT, 1999). Já o erotismo é derivado de erótico, um adjetivo de Eros, deus grego do amor e paixão carnis e surge apenas no século XIX.

Os dois termos pretendem descrever uma série de sensações e atitudes relacionadas ao ato sexual, mas existe uma grande diferença entre eles. A representação da sexualidade pornográfica e erótica está definitivamente situada no imaginário do sujeito, visto que ambos pretendem chegar a um objetivo comum: o prazer.

Para Jorge Leite, a pornografia evoca um conceito carnal, explícito, é aquilo que transforma o sexo em produto de consumo, está ligada a prostituição e visa à excitação dos apetites mais desregrados e imorais. O erotismo por outro lado tende ao sublime, ao delicado, ao sentimental. “É o tesão sexual implícito” (LEITE, 2006, p. 22). O autor dá um exemplo dessa distinção:

A imagem de um pênis penetrando uma vagina pode ser então considerada de dois modos: se for estilizada, utilizando-se das mais variadas técnicas ditas artísticas para minimizar o impacto de tal cena, é considerada erótica, pois, por envolver uma reflexão e uma técnica sobre a obra, tende mais para o campo da arte. Por outro lado, se esta mesma figura for apresentada com intenção de ressaltar certa crueza, sacrificando uma idealizada reflexão em nome de uma demonstração é tida como pornografia (LEITE, 2006, p.23).

Fica claro que neste período (sec. XVI e XVII), a obscenidade tem como função principal a crítica social e política e para romper com o preconizado pelas leis do Estado, foram usadas descrições e ilustrações nas quais os corpos, desejos e atos sexuais são detalhadamente apresentados. Era como se os “filósofos eróticos” da época quisessem afrontar o social dizendo: ora, se o Estado é imoral porque os indivíduos devem ser morais?

² A palavra pornografia apareceu em 1957 no *Oxford English Dictionary*, e a maioria de suas variações data do mesmo período.

Nesse sentido, podemos definir como um dos pioneiros escritores libertinos, o italiano Pietro Aretino³. Sua obra prepara o palco para a difusão da pornografia nos séculos seguintes, “Os mistérios do mundo estão ocultados entre as pernas”, já dizia o poeta. Seus livros *Sonetos Luxuriosos* (1527) e *Ragionamenti* (1534 –1536) representam os antecedentes da moderna pornografia não apenas como balizas históricas, mas também como modelos para as produções obscenas desde então.

Aretino (2000) destacou-se por expor “a coisa” em si. “Fale claramente – aconselha uma das prostitutas de *Ragionamenti*⁴ – e, se você quiser alguém, diga ‘foda’, ‘pau’, ‘boceta’ e ‘cu’; só os sábios da Universidade de Roma não vão entendê-la” (HUNT, 1999, p.44).

Aretino foi um transgressor de sua época. Chegou a ser comparado a definição de pornografia elaborada por Peter Wagner, quando diz ser “[...] a representação realista, escrita ou visual, de órgãos genitais ou condutas sexuais, que implica transgressão deliberada da moral e dos tabus sociais existentes e amplamente aceitos” (HUNT, 1999, p. 46).

Esses elementos usados na obra de Aretino ajudaram a formar posteriormente a chamada pornografia comercial, vista nos séculos seguintes e que se uniram cedo à filosofia e ao racionalismo. Assim, reafirmando todo este processo, surge no fim do século XVIII na França, um escritor que vai levar a crítica social, política e religiosa, o racionalismo iluminista, a fragmentação dos corpos e o prazer sexual egoísta e absoluto às suas conseqüências mais radicais: o Marquês de Sade (séc. XVIII).

Nascido em 1740 na França, de origem nobre, viveu um dos períodos mais conturbados da História – a Revolução Francesa. Sade passou 27, de seus 74 anos de vida, encarcerado. Foi dentro de prisões ou hospícios que ele criou uma vasta obra, esta sim repleta de horrores, regada com muito, muito sangue e esperma. “Sou libertino sim, confesso. Imaginei tudo o que se pode conceber nesse gênero mas certamente não fiz tudo o que concebi e seguramente jamais o farei.” (SADE, 1992, p. 13).

Sade colocou lado a lado filosofia e erotismo. Na obra *Filosofia na Alcova* (SADE, 2008) retrata as mais estranhas práticas sexuais a partir da educação da jovem Eugênia, uma moça recém-saída de um convento, iniciada sexualmente por três libertinos, a devassa senhora de Saint Ange, senhor Mirvel, seu irmão, e

³ Escritor, poeta e dramaturgo italiano. Autor de “Diálogo das Prostitutas” e “Sonetos Luxuriosos”. Conhecido no seu tempo pelo nome de “secretário do mundo”. Libelista terrível e sem escrúpulos, vendia a pena a quem melhor pagasse.

⁴ A obra consiste em três dias de um bate-papo entre Nanna – uma rica prostituta já aposentada – e Antonia, sua amiga – uma pobre prostituta também aposentada, a respeito da melhor ocupação para Pippa, filha da primeira, então com 17 anos: freira, puta ou dona de casa? Nanna solicita a opinião de Antonia, que lhe pede que relate sua experiência pessoal prévia como... freira, mulher casada e cortesã. Com base nesse relato, Antonia conclui que a melhor opção é fazer de Pippa uma cortesã.

Domancé. Primeiro ensinam a menina a conhecer por si o seu próprio corpo e o corpo do outro, tanto masculino, quanto feminino e, em seguida, a obter prazer por meio destes.

Para alguns teóricos a narrativa se constrói através de uma des(educação) dos costumes e dos valores cristãos. Segundo Borges (2008, p. 215), o que se vê é uma educação pelo avesso, em que é atacado “[...] tudo aquilo que de alguma forma se interpõe entre o indivíduo e a sua felicidade”.

Já para o próprio autor é uma forma de educação modificada pela natureza, que por sua vez é a matéria em movimento, é a ação criadora e mantenedora, que se manifesta por combinações desconhecidas. “Ela é, assim, indiferente à virtude e à moral, não fazendo distinção de bem ou de mal. Sua lei obedece apenas ao prazer e às paixões; e a crueldade é o primeiro sentimento que ela nos transmite” (SADE, 2008, p. 39). E continua.

[...] Todos nascemos com uma dose de crueldade que só a educação modifica; mas a educação não está na natureza e prejudica tanto seus efeitos sagrados quanto o cultivo prejudica as árvores. [...] A crueldade não é outra coisa senão a energia do homem ainda não corrompida pela civilização; é uma virtude, portanto, e não um vício. [...] É no estado de civilização que ela se torna perigosa, porque quase sempre falta ao ser lesado força ou meios de repelir a injúria; mas num estado incivilizado, se ela age sobre o forte, será repelida por ele, e se age sobre os fracos, não lesando senão um ser que cede ao mais forte pelas leis da natureza, não terá a menor inconveniência. (SADE, 2008, p. 81).

Dessa maneira, Eugênia é iniciada no mundo da perversão e da aversão moral, e sua educação visa a incitar a mente e o corpo para a sensibilidade libertina, desobstruindo sua potência natural dos condicionamentos sociais. Consoante, Giannattasio (2012, p. 69) ao citar a Filosofia da Alcova, diz que as ideias estão submetidas ao crivo do corpo, o que significa “[...] empregar um mecanismo de avaliação que vai da experiência sensível, como campo privilegiado de construção de significação, ao cognoscível”.

Portanto, engana-se quem acredita, numa visão superficial e preconceituosa, que essa sua obra é uma simples exaltação da promiscuidade. Muito pelo contrário, a intenção de expor o “pecado” se faz como denúncia, e não como defesa, porém há configuração de processo pedagógico, como veremos adiante em trechos do livro. O romance é escrito para saciar sua excitação sexual furiosa e comunicá-la, eventualmente, a outro de uma forma conceitual, técnica, metodológica e pedagógica.

Entretanto, porque essa literatura não é vista desta maneira? O problema é a noção de perigo gerada por esse tipo de obra, que ao possuir o caráter subversivo

confirmou a sua capacidade de colocar em xeque nossos códigos culturais, causando indignação. Conforme Elaine Moraes⁵, traduzindo Bataille, tem a sua noção de perigo por ameaçar a sociedade em certo sentido e poder trazer o conhecimento, ela fica nesse limiar. Somente a literatura pode ousar ser perigosa, pois ela está circunscrita ao plano simbólico. “Sendo inorgânica, a literatura é irresponsável. Nada pesa sobre ela. Ela pode dizer tudo” (BATAILLE, 1989, p. 22).

Se a literatura pode dizer tudo, ela também pode ensinar e está a serviço da pesquisa. A figura da mãe libertina nos ensinamentos da descoberta da sua sexualidade pode servir de indicador de como passagens simbólicas e ilustrativas constituem elementos pedagógicos no processo de educação sexual emancipatória. Partindo do princípio do senso comum e popular de que a educação dos filhos deve vir primeiro de dentro de casa, Moraes (2006) sugere que a mãe representa, por excelência, o espaço do lar e, com ela, os ideais de infância, de educação das crianças, de amor pela família, etc. Ela ainda reforça esse simbolismo ao analisar a Filosofia da Alcova:

Vale notar ainda que a alcova de Mme. de Saint-Ange contém os elementos típicos do lar: o leito, mas substituído pela otomana, objeto emblemático da volúpia; a educação, expressa na rigorosa junção de teoria e prática que orienta a atividade dos preceptores libertinos; a criança, no elogio à prática do infanticídio; e, finalmente, a mãe e o pai, que se revelam no incesto, no matricídio, no parricídio. Através de uma troca de sinais, o boudoir projeta a face noturna da família, dá-lhe segredos inconfessáveis, ao mesmo tempo que descortina por completo o que há de mais oculto nela: o sexo. Nesse sentido, a alcova é o lar pelo avesso. (MORAES, 2006, p.117).

Logo, há, nesta obra, o imaginário dentro do imaginário, o qual apresenta uma relação mais próxima com o real. Na busca de outra passagem a qual simbolize a presença de elementos pedagógicos e educacionais há uma epígrafe – “A mãe proscreverá a leitura deste livro a sua filha” (MORAES, 2006, p. 117) – contida num panfleto revolucionário de 1791, intitulado *Fureurs Utérines de Marie Antoniette, Femme de Louis XVI*. Aqui, o “proscrever” é substituído por um irônico “prescrever”. Já Yvon Belaval acredita que Sade faz alusão ao prefácio de *Les Liaisons Dangereuses*, no qual Laclos sugere, não sem ironia, que “[...] todas as mães de família prestariam grande serviço às suas filhas dando-lhes seu livro antes do casamento” (BELAVAL apud MORAES, 2006, p.297).

O que Sade propõe então é que para que acontecessem mudanças era preciso um pouco mais de esforço por parte das pessoas, era preciso destruir o passado

⁵ Elaine Moraes é uma das maiores pesquisadores da literatura erótica e pornográfica do Brasil, sendo especialista em Sade.

e os vínculos com ele, como nos é demonstrado no último diálogo da obra em que a mãe de Eugênia aparece, sendo completamente usada e destruída pela filha e seus companheiros. A Sra. de Mistival sofre todo o tipo de torturas, mas tenta mesmo assim resgatar a virtude da filha, alegando que tem todo o direito de levá-la embora, pois fora ela quem educara Eugênia, educação destruída pela Sra. de Saint-Ânge e seus amigos, pois consideravam errados todos os ensinamentos dados à menina pela mãe. A própria Eugênia considera, após ter tido todas as experiências sexuais descritas no livro, que a educação que sua mãe lhe dera não prestava. O personagem Dolmancé defende fielmente a ideia de manter Eugênia naquela casa, dizendo que a educação que a Sra. de Mistival dera a filha, deveria ter sido muito ruim, pois eles tiveram que refazê-la, tudo estava errado, era preciso refazer, recriar (PEDRO, 2007).

No artigo *O sexo e a lei em Kant e a ética do desejo em Lacan*, Daniel Perez (2009) afirma que a Filosofia na Alcova pode ser entendida como uma obra de literatura erótica, mas também como um ensaio de propedêutica libertina, como pedagogia prática que não deixa de ter a virtude como alvo. Já Lacan, compara a alcova sadiana com as antigas escolas da filosofia, como Academia, Liceu e a Stoá (LACAN, 1998 apud PEREZ, 2009). Sade nos escritos não descreve apenas uma relação sexual do aristocrata libertino com a donzela virgem, ele age segundo um método contra a virtude.

Nesse sentido, concordamos com o autor quando se refere à obra de Sade como um método que serve de introdução e que prepara o sujeito para o saber completo. O que nos leva a reafirmar o sentido pedagógico do texto, como um meio de educação sexual emancipatória, conceito que será visto mais adiante. Para tal idéia se faz necessário permear os propósitos de Lacan ao opor Kant com Sade numa relação de complementaridade, visto que a *Filosofia na Alcova* surgiu oito anos depois da *Crítica da razão prática*. O artigo de Perez complementa essa lógica ao afirmar:

Assim, o dever kantiano seria um recalque – ou pelo menos, o controle dos impulsos do desejo, pela obediência da lei, o gozo sádico não seria propriamente um para-além-da-lei, uma transgressão da lei, mas uma afirmação da lei de que é possível alcançar o gozo que a lei, a outra lei, proíbe, na tentativa de regular, determinar as relações entre os sujeitos. (PEREZ, 2009, p.105).

No entanto é possível notar que Sade goza pelo movimento pulsional que o leva para as instituições de disciplinamento. Portanto, se toda ordem de disciplina designa um conjunto de aulas práticas ou teóricas e se, partindo do pressuposto de que para haver aula existe a necessidade de um aprendiz no qual se possa transmitir o conhecimento, chegamos ao ponto no qual o método

pedagógico se estabelece para tal desenvolvimento disciplinar. É o que, desta maneira, enxergamos na *Filosofia na Alcova*.

DISCUSSÃO

No entanto, uma questão para problematizar aparece como constante nas obras dos dois autores analisados neste artigo: onde se encaixa a representação da sexualidade? Seria a descrição ou a imagem de uma relação perversa algo também perverso? Uma obra de pintura, cinema ou uma literatura poderiam estimular a perversidade humana? Ou estimular um conhecimento?

Se pensarmos através da ciência, os gozos sexuais foram fragmentados e classificados em “saúáveis” ou “doentes”, delimitando o campo do prazer útil e organizando os desvios e transgressões nas chamadas “perversões” ou “perversidades”.

Sendo assim, o alvo dos crimes dos devassos é sempre a noção cultural de mulher. Todas as atitudes consideradas femininas e assim valorizadas – como a meiguice, a graça, a ternura, o recato, o romantismo e principalmente a maternidade – são destruídas pela crueldade de pessoas de ambos os sexos (LEITE JUNIOR, 2006). O que podemos afirmar a partir daí é que há também uma desconstrução da divisão de gênero, masculino/feminino, visto que, tanto Aretino quanto Sade, empoderam suas personagens femininas detendo-as do conhecimento do próprio corpo e suas diversas possibilidades para sentir sensações, o que na época era inadmissível, ou melhor, proibido, cabendo somente ao homem o prazer.

Pensando pelo lado social, a luta por classificar e separar erotismo do pornográfico, perverso do bondoso, certo do errado, entrando na eterna disputada pelo binarismo, é a batalha por legitimar um poder estabelecido através da distinção social. Ou seja, pornografia é feita pelos pobres e para os pobres e o erotismo é uma prática exclusiva dos ricos e da elite que prefere o prazer silenciado, como afirmado por Bourdieu em uma das passagens de seus estudos sobre simbologia:

Assim, pornografia não é apenas o sexo dos outros, mas também o sexo das classes populares, das massas e de todos aqueles que não possuem “capital cultural”, não pertencendo às esferas do monopólio do chamado gosto legítimo (BOURDIEU, 1983, p.17).

Portanto, Aretino e Sade trazem, de forma intencional, elementos como a exposição do corpo e do desejo humano como armas políticas contra o medo paranoico que dominava, não apenas a mentalidade dominante da aristocracia, mas também a própria sensibilidade burguesa. Em uma perspectiva não intencional, pode-se pressupor a existência de um processo educativo, ainda não estudado e nem mencionado em trabalhos de outros pesquisadores sobre os libertinos Aretino

e Sade. O que tentamos neste artigo é ventilar a hipótese problematizando o assunto em questão.

Partindo de elementos como: representação explícita da atividade sexual, a forma como é elaborada o diálogo entre mulheres, a discussão sobre o comportamento das prostitutas e os desafios às convenções morais da época, levam a um sentido de transmissão de conhecimento e formação. Se pensarmos a pornografia como resultado de mudanças sociais podemos tratá-la também, como meio pedagógico. Apesar de reconhecermos a sexualidade como prazerosa, o sexo que por algum tempo foi ligado a algo “sujo” e “mau”, também é usado em nossa sociedade como fonte de lucro e opressão. Ora, se tal conhecimento serve como comércio, pode também ser usado como pedagogia na forma de Educação Sexual emancipatória.

No entanto, para fazermos tal associação é preciso entender e deixar claro o que vem a ser, primeiro, uma Educação Sexual emancipatória, porque como proposto neste artigo, este processo também está presente, mesmo que de maneira implícita, nas obras dos autores analisados. Vamos utilizar o conceito de Ribeiro (1990), que associa a Educação Sexual “[...] aos processos culturais contínuos desde o nascimento, que de uma forma ou de outra direcionam os indivíduos para diferentes atitudes [...] é dada na família, na escola, no bairro, com os amigos, pela televisão”, completando com a explicação de Maia e Ribeiro (2011, p. 75-76) que dizem:

A sexualidade é um conceito amplo e histórico. Ela faz parte de todo ser humano e é representada de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico. A sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização. Assim, as atitudes e valores, comportamentos e manifestações ligados à sexualidade que acompanham cada indivíduo desde o seu nascimento constituem os elementos básicos do processo que denominamos educação sexual. Tem um caráter não intencional e existe desde o nascimento, ocorrendo inicialmente na família e depois em outros grupos sociais. É o modo pelo qual construímos nossos valores sexuais e morais, e se constitui de discursos religiosos, midiáticos, literários etc.

Werebe (1998) até reforça a importância da educação sexual que acontece no meio familiar. Para a autora, muitas vezes os pais nem se dão conta do alcance de suas medidas, de seus discursos, de suas atitudes frente a seus filhos. Nem se dão conta de que educam mais pelo que fazem do que pelo que dizem. Por serem os primeiros modelos de casal que a criança conhece como homem e mulher são

com eles que ela irá aprender o que cada um destes papéis representa. Assim, os pais contribuem, consciente ou inconscientemente para reforçar e perpetuar os estereótipos em relação aos papéis sexuais. “Os pais carregam da infância a marca de sua própria sexualidade que é revivida na sexualidade infantil dos filhos”. (WEREBE, 1998, p. 149).

No entanto,

[...] quando esta educação sexual deixa a esfera dos processos sócio-culturais amplos e abrangentes que fazem parte da história de vida dos indivíduos e

da história geral da humanidade, e é transformada em objeto de ensino e orientação, com planejamento, organização, objetivos, temporalidade, metodologia e didática, ela se afunila e restringe sua ação à escola, transformando-se em uma educação sexual escolar, que exige preparação e formação de profissionais para atuar nesta área. A educação sexual, de processo cultural indistinto se torna um campo de conhecimento e aplicação, com planejamento de ações, tempo e objetivos limitados, elaboração de programas e intencionalidade (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 76).

Portanto, observando mais além destes conceitos, percebemos que a terminologia educação sexual é usada para se referir a dois tipos de processos: formais e informais. A informal acontece de maneira não planejada, ou não intencional. Está presente nas nossas ações do dia-a-dia, sem que muitas vezes nos apercebamos disto. É quando transmitimos os valores éticos, morais e culturais de forma indireta. Freitas (1999), dá alguns exemplos dessa transmissão de valores normativos, quando falamos: “meninos não choram”, “meninas são sensíveis” ou quando omitimos algo diante das perguntas das crianças, silenciando, como se quisesse dizer: “falar disso é proibido”. Já a formal, acontece nos espaços institucionais de maneira estruturada, planejada.

Isso nos leva a pensar ainda a Educação Sexual como dois processos: repressora e emancipatória, que no caso dos libertinos estaria associada à última. Entendemos como emancipatória quando o indivíduo busca o diálogo humanizado, as artes ou a leitura para construir o saber, ao contrário da repressora que faz questão de manter as normas de proibição da cultura judaico-cristã. No entendimento de Freitas (1999), a educação sexual emancipatória é aquela que procura, integrando os aspectos formal e informal, possibilitar que cada pessoa viva sua sexualidade de forma sadia, feliz e responsável. É aquela que deve proporcionar ao indivíduo o estabelecimento de uma relação saudável, plena e harmoniosa consigo mesmo e com o outro, além de constituir-se numa criteriosa forma de combater tabus, preconceitos, angustias decorrentes da desinformação e do despreparo comuns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre pornografia como processo pedagógico para educação sexual ainda é amplo e não cessa neste artigo e nestes questionamentos. Entretanto, pode-se notar que alguns elementos contidos nas duas obras analisadas permitem associar a prática da pornografia, como técnica para aprender sexo, a um processo pedagógico e/ou educativo, com configurações propostas por uma educação sexual emancipatória, não no sentido de que tudo pode ou tudo é liberado, mas, através da literatura erótica se chega a um conhecimento e a quebra de determinados padrões. Se observarmos os séculos XVII e XVIII na literatura erótico-pornográfica percebemos que quando a sexualidade deixa de obedecer às regras torna-se escândalo e tal quebra de padrões sociais cria rótulos, às vezes, equivocados. Portanto, se é possível dizer tudo na escrita, a literatura torna-se perigosa mediante as leis sociais. A literatura não é inocente, e mesmo sendo perigosa pode ajudar em um processo de construção pedagógica e de educação sexual, sem culpa, modificando o rótulo de pornografia como algo ruim, constrangedor ou imoral e quem sabe, fazendo-a sair do não lugar na qual sempre se encaixou, para o eixo visível social e moral.

REFERÊNCIAS

- ARETINO, P. **Sonetos luxuriosos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BATAILLE, G. **A literatura e o mal**. Porto Alegre: LP&M, 1989.
- BORGES, C. A revolução da palavra libertina. In: SADE, M. de. **A filosofia na alcova ou os preceptores imorais**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- BOURDIEU, P. Gostos de Classe e Estilos de Vida. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. (Grandes cientistas sociais, 39.). p.82-121.
- FREITAS, D. L. de. **Por uma educação sexual emancipatória**: contribuição de autores clássicos e contemporâneos. 1999. 90f. Monografia (Especialização em Educação Sexual) – Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 1999. Disponível em: <<http://www.pergamum.udesc.br/dados-bu/000000/000000000006/0000060A.pdf>>. Acesso em: 8 out 2015.
- HUNT, L. (Org.) **A invenção da pornografia**. São Paulo: Hedra, 1999.
- IANNATTASIO, G. **O corpo em Sade e Nietzsche ou, quem sou eu, agora?** Londrina: EDUEL, 2012.

- LEITE JÚNIOR, J. **Das Maravilhas e Prodígios Sexuais**: a pornografia “bizarra” como entretenimento. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2006.
- MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa**: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v.15, n.1, p. 75-84, 2011.
- MORAES, E. **Lições de Sade**. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- MORAES, E.; LAPEIZ, S. M. **O que é pornografia?** São Paulo: Brasiliense, 1993.
- PEDRO, R. L. **Literatura e transgressão**: Sade, Mosoch e Bataille. Florianópolis, 2007. Anuário de Literatura.
- PEREZ, D. O. O sexo e a lei em Kant e a ética do desejo em Lacan. **Revista Adverbium**, Limeira, v.4, n.2, p.104-112, ago./dez. 2009.
- RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.
- SADE, M. de. **A filosofia na alcova ou os preceptores imorais**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- _____. **Ciranda dos libertinos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1992.
- WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

A RELEVÂNCIA DA HISTORICIDADE NA EDUCAÇÃO SEXUAL: APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL DAS MULHERES NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

Alekssey Marcos Di Piero
Ana Claudia Bortolozzi Maia

Não é nova aos historiadores do mundo antigo a ideia de uma transição significativa do papel das mulheres macedônicas e gregas (e até mesmo autóctones) nas sociedades helenizadas. Enquanto o século de Péricles passa longe – aos olhos modernos – de uma “Era de Ouro” no que tange à igualdade entre gêneros sob a democracia da *Polis*, relegando à mulher papéis bastante submissos, o cosmopolitismo do período helenístico nos revela um quadro sensivelmente diferente, em que as mulheres têm não apenas maior acesso à educação, mas também à vida privada, independente e, no que concerne às elites, a possibilidade de mando e governo. Estamos longe aqui de inferir que os casos notórios de mulheres poderosas deste período correspondam diretamente a algum tipo de emancipação no sentido moderno. A despeito disso, justifica-se o estudo dos fatores históricos associados à melhoria das condições de vida das mulheres como esclarecedores das circunstâncias econômicas, políticas e sociais em que o patriarcado eventualmente recua, permitindo assim o florescimento de culturas valorizadoras do feminino.

A EDUCAÇÃO SEXUAL DAS MULHERES NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

Sarah Pomeroy (1984), em seu trabalho sobre o período helenístico no Egito, ressalta a importância de comparar o status das mulheres ptolomaicas com a das

atenienses do período clássico: Atenas foi o cerne do mundo clássico e a cidade que mais influenciou a cultura grega. Como uma experiência democrática, a Atenas do século V a.C. é de fato a referência comparativa mais justa às transformações vividas pelas grandes cidades monárquicas do mundo helenístico, como Alexandria, Pérgamo e Antioquia. Em especial, Alexandria aparece como exemplar significativo nas considerações sobre o período, haja vista a estabilidade da dinastia fundada por Ptolomeu I frente aos reinos selêucida e antigônida, e o fato desta localidade ter se tornado o maior centro cultural e econômico da época (GREEN, 2014).

Ribeiro (2005) comenta o fato de que, em comparação às mulheres gregas, as mulheres egípcias eram muito mais livres e, no caso delas, o estabelecimento da cultura helênica no Egito pode ter significado retrocesso da liberdade. O autor explica que a mulher egípcia havia alcançado “liberdade sem igual comparada às outras civilizações” (RIBEIRO, 2005, p. 20) e também que “Somente no declínio do Império, quando Alexandre, o Grande, dominou o Egito e levou para lá a cultura helênica, foi que a mulher, pouco a pouco, cedeu à influência discriminatória grega” (RIBEIRO, 2005, p. 20). A verdade dessas afirmações, no entanto, torna a atestada liberdade maior desfrutada pela mulher macedônica e grega no Egito helenístico ainda mais relevante: o quanto a cultura autóctone pode ter influenciado os padrões de comportamento dos conquistadores?

Não é a toa que o que chamamos de era helenística (que se inicia com a morte de Alexandre III, o Grande, em 323 a.C.) se estenda até o suicídio de Cleópatra VII, a última dos ptolomeus, em Alexandria, no ano de 30 a.C.. A fama de Cleópatra como rainha do Nilo está intimamente associada às possibilidades que a capital dos ptolomeus oferecia: uma cidade que, mesmo sob controle macedônico e concebida aos moldes gregos, situava-se na costa de um rico Egito, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural. Pomeroy (1984) lembra que os gregos já haviam obviamente visitado o Egito antes de Alexandre, inclusive mantendo um porto ali (Náucratis), mas o aporte de pessoas originárias da Grécia e de outras localidades para lá, nos séculos seguintes, transformaria tanto o Egito quanto esses povos para sempre. Afora isto, há também um motivo mais técnico pelo qual Alexandria pode ser o modelo de cidade helenística mais indicado, para fins de comparações históricas: o papiro. Por conta dos registros em papiro tradicionalmente utilizados pelos egípcios é possível saber muito mais sobre a vida deste período, inclusive sobre as condições das mulheres, além do conhecimento do cotidiano de grupos que não faziam parte da elite.

A maior parte dos historiadores do mundo antigo se apoia em evidências arqueológicas como moedas, tumbas e inscrições nas paredes de palácios e templos e, sem dúvida, os historiadores do período helenístico não se furtam à análise dessas descobertas. Mas a variada literatura produzida sobre o papiro egípcio do período helenístico é a fonte mais significativa para o entendimento tanto do

cotidiano quanto dos ideais daquela sociedade. Além da costumeira explicitação da vida da elite intelectual, o papiro guarda também conhecimentos sobre como viviam e pensavam as pessoas do interior. É assim que as obras de Calímaco, Teócrito e Apolônio, por exemplo, estão cheias de referências a mulheres, históricas ou míticas (POMEROY, 1984).

Neste sentido, seria relevante apontar as transformações na educação sexual das mulheres do mundo antigo, em sua transição do período grego clássico para o período helenístico. Quais foram as variáveis econômicas, políticas e sociais de transformação da educação sexual das mulheres nos reinos helenizados, quando em comparação com o período grego clássico? A via da educação sexual é aqui entendida em seu sentido mais amplo, como transmissão da cultura e dos referenciais sociais que permitiram às mulheres aprender e ensinar diferentes papéis umas às outras, em circunstâncias históricas distintas. Preferimos esta abordagem ao ponto de vista historiográfico tradicional, que situa as mulheres sempre em relação às formas de tratamento recebidas pelos homens (geralmente seus maridos). É certo que, apesar desse foco, a relação dos homens com as mulheres não poderá ser ignorada, não quando tratamos de sociedades fortemente patriarcais.

Como é sabido, o lugar da mulher na Atenas clássica era muito submisso. Aristóteles (2009) argumenta, mesmo diante dos ideais democráticos da *Polis*, que a submissão das mulheres se encerrava em sua incapacidade de desenvolver a razão, um atributo nelas existente, mas incapaz de incrementos. Platão (2001), por outro lado, guardava uma posição mais igualitária em sua afirmação da alma (*psiqué*) como fundamento da realidade do corpo: a alma não teria sexo. A posição de Platão (2001) poderá ter influenciado significativamente o mundo helenístico.

Apesar da força das ideias filosóficas, Marilyn Skinner (2014), em concordância com Green (2014) e Pomeroy (1984) sustenta que o novo lugar da mulher grega no mundo helenístico teve a ver principalmente com uma guinada em direção à esfera privada, tradicionalmente feminina, após a mudança política em direção às grandes monarquias. As monarquias parecem ter facilitado à predominância do mundo familiar, o afastamento dos homens da vida pública, o abandono dos ideais homoeróticos da época clássica e o eventual mando feminino. É uma linha de raciocínio interessante quando consideramos que a forma de governo macedônica poderia também trazer em seu bojo mudanças culturais que impactariam sobre todo o mundo antigo. Lembremos, por exemplo, da guerra que Olympia, mãe de Alexandre, iria empreender contra Eurídice pelo controle da Macedônia. Skinner (2014) conta como as tropas de Eurídice não quiseram se opor à mãe do Imperador recentemente morto. Mulheres comandando tropas ou subjugando-as com base unicamente no respeito é algo dificilmente imaginável numa Cidade-Estado grega.

As mudanças religiosas do período helenístico são também alvo da especulação de Green (2014) e Pomeroy (1984). O cosmopolitismo e sincretismo religioso teria encontrado nos cultos de mistérios uma forma mais individualista e permissiva às mulheres, especialmente pelo ocultismo em torno da figura da Deusa, que as sacerdotisas ‘encarnavam’. É verdade que a tradição das prostitutas sagradas (*Hierà Porneía*) remonta a tempos muito anteriores ao período helênico. Nikolaos Vissimtzis (2002) aponta que essa forma de culto era difundida em todo o mundo oriental (Fenícia, Síria, Babilônia, Ásia Menor), mas a inserção em território grego se deu em pontos relativamente isolados, chegando a se tornar influente somente no Templo de Afrodite, em Corinto. Nesse tipo de culto, as sacerdotisas mantinham relações sexuais mediante pagamento com qualquer um que solicitasse, e os rendimentos eram encaminhados ao templo. O objetivo era transferir magicamente a fertilidade dessas mulheres para a terra e a cidade, pela ação da Deusa (Ishtar, Astarte, Afrodite) que fazia nelas sua morada. O termo prostituta (aquela que se prostra) teria, inclusive, sua origem nessa forma de adoração mas, enquanto nos grandes templos da Deusa o culto era público e suas sacerdotisas publicamente conhecidas, nas escolas de mistérios do período helenístico a Deusa poderia ser venerada através de mulheres que mantinham relativo anonimato e o sexo, agora mais íntimo, era apenas uma das muitas formas de veneração.

Há ainda uma última variável a ser analisada nas transformações do papel das mulheres da era clássica para a era helenística: a compreensão médica do corpo feminino. Skinner (2014) entende que a ausência das patologias ginecológicas na obra de Hipócrates relaciona-se diretamente à exclusão da mulher do mundo social da Grécia clássica: “*Thus men are regarded as the physiological norm, the subject of “general medicine,” while women, with their unique bodily organs, constitute a special case*” (SKINNER, 2014, p. 353-354). Enquanto o corpo do homem era visto como perfeito e completo, o corpo das mulheres era interpretado como um receptáculo para o cultivo de herdeiros, uma metáfora agrícola quase necessária àquela sociedade patriarcal. Nesse sentido, às mulheres era relegado o papel do corpo doente, que só se manteria saudável pela ação dos homens. Como exemplo, podemos tomar a menstruação que, em última instância, não deveria acontecer. Na visão médica da Grécia clássica a mulher era, exatamente como a terra fértil, vista como “úmida” e mais suscetível à secura patológica. Para que a mulher não sangrasse (e secasse) era então necessário que o homem derramasse seu esperma, uma forma de nutrição que manteria a umidade e a gravidez, ou seja, manteria a mulher “saudável” na condição de mãe de herdeiros. Esse tipo de pensamento que reduzia o papel da mulher à condição de doente e de esposa seria revisto na medicina do período helenístico: Herófilo, pai da anatomia, realizou estudos sobre o corpo feminino em Alexandria, que mais tarde seriam alvo das citações do filósofo e médico romano Galeno, base da ciência médica por todo o milênio seguinte.

Considera-se que as mudanças culturais do período helenístico em direção a uma maior ênfase nas mulheres e no universo feminino estão relacionadas principalmente a: a) A falência da *Polis* frente às superestruturas cosmopolitas das monarquias dos sucessores de Alexandre; c) A nova religiosidade professada pelos cultos de mistérios; d) A ampliação do conhecimento médico e a consequente mudança no entendimento do corpo feminino. Esses temas foram alvo de investigação anterior por helenistas e historiadores do mundo antigo e podem nortear uma possível investigação sobre a identificação e análise das variáveis econômicas, políticas e sociais nas transformações da educação sexual das mulheres do período helenístico, em comparação ao período clássico, a partir de uma abordagem sócio-histórica e crítica da sexualidade.

A ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA DA SEXUALIDADE E DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Entende-se que o conceito de sexualidade humana deve estar solidamente apoiado na construção social dos gêneros. A abertura às possibilidades da estruturação sócio-histórica da sexualidade permite olhar em perspectiva o processo de diferenciação que marcou, antes de mais nada, a divisão social e sexual do trabalho. Santos (2009) resgata o raciocínio de Priore ao apontar que a antiguidade viu a ascensão do homem como sujeito da história e, em geral, a redução da mulher ao papel de mãe e esposa, como cuidadora do lar (PRIORE, 1998 apud SANTOS, 2009). Não se pode deduzir daí que as formas de expressão da sexualidade ficaram restritas apenas a divisão do trabalho e se reproduziram de forma homogênea nas civilizações antigas. Ribeiro (2005) salienta que o modo como “[...] as civilizações entendiam ou lidavam com comportamentos, valores e normas ligados ao sexo nunca foram iguais e, tampouco, constantes. Cada cultura e momento histórico viam e viviam sua sexualidade diferentemente” (RIBEIRO, 2005, p. 17).

Isso nos leva à questão da diferenciação da sexualidade como conceito, especialmente em relação ao sexo. Ribeiro (2005) sustenta que a sexualidade é um conceito amplo, que envolve a expressão de toda a esfera dos fenômenos sexuais culturalmente mediados, como o desejo, a representação do desejo, a repressão, a família e a moral. Maia (2011), na mesma direção, explica que a sexualidade é um fenômeno amplo e abrangente do erotismo humano que ocorre: “nas práticas sexuais, nos desejos, nos sentimentos, nos pensamentos, nas emoções, nas atitudes, nas representações” (MAIA, 2011, p. 25). A autora continua sua linha de raciocínio entendendo que a manifestação da sexualidade depende do contexto histórico-cultural e esse conceito relaciona-se à “intencionalidade humana, à expressão e à vivência dinâmica das condutas sexuais e dos relacionamentos afetivo-sexuais [...]” (MAIA, 2011, p. 26). Privilegia-se assim a constituição social e histórica

de todos os fenômenos da sexualidade humana, opondo-se às visões típicas do reducionismo biologicista, tanto em sua versão mais simples a partir da noção de instinto quanto nos discursos mais elaborados de cunho genético-evolucionista que pretendem fazer correlações diretas entre a estrutura biológica e as expressões do desejo humano.

Separa-se, portanto, o sexo não como uma unidade ou categoria biológica, mas sim uma das expressões possíveis da sexualidade, qual seja, aquela ligada à genitalidade, às relações sexuais ou aos órgãos sexuais, “priorizando os aspectos da sexualidade voltados para a reprodução e para o prazer sexual” (MAIA, 2011, p. 26). Por meio dessa divisão, ficamos algo próximos do sentido de pulsão – *Trieb* – em Freud (1976, originalmente publicado em 1905), necessariamente social na estruturação da personalidade ou, ainda, dos espaços ontológicos possibilitados pela abertura do *Dasein* em Heidegger (2012, originalmente publicado em 1927) e da Carne, em Merleau-Ponty (1992, originalmente publicado em 1964).

Ao invocar a construção social da sexualidade, Maia (2011) preocupa-se com os padrões histórico-culturais de normalidade que se impõem constantemente sobre os sujeitos humanos. Nas obras de Foucault sobre a sexualidade e o poder, como por exemplo História da Sexualidade (FOUCAULT, 1993, originalmente publicado em 1976) e Microfísica do Poder (FOUCAULT, 1988, originalmente publicado em 1979) podemos encontrar os mecanismos institucionais da exclusão histórica que temos por objeto desta investigação, com o adendo de que “[...] os conceitos subjacentes à sexualidade, como beleza, estética, desempenho físico, função sexual, gênero, saúde, refletem também normas culturais e se revelam em diferentes instâncias [...]” (MAIA, 2011, p. 31), nos planos econômico, político e social. Temos aí a formação de realidades ideológicas que se enraízam dentro e fora das relações de classe (THOMPSON, 2011).

É igualmente cabível supor que os padrões e normatizações implícitas a tais realidades são aprendidos durante o processo de socialização. Como explica Maia, “Na educação, intencional ou não, o padrão de normalidade impõe condições estreitas para a adaptação dos indivíduos, o que gera sofrimento pessoal, discriminação e preconceito, violência física e simbólica” (MAIA, 2011, p. 32). Assim, da família para o grupo e depois para a comunidade, os sujeitos, feitos objetos de uma história tida como cíclica e eterna – no caso da antiguidade – ou encerrada por já ter atingido os limites possíveis à democracia – o caso da modernidade – abandonam a possibilidade da realização de escolhas autênticas envolvidas na criação da história. O processualismo substitui a posição trágica e mais angustiante do ser sujeito, que então opera dentro de parâmetros ideologicamente pré-definidos.

Se confiamos à escola contemporânea um espaço social privilegiado para a irrupção do pensamento crítico, fica evidente que essa instituição deve ser ins-

tigada a se movimentar do papel meramente informativo, facilitador do sujeito passivo, para o papel formativo, instigador do cidadão capaz de reconhecer e reposicionar-se frente às estruturas ideológicas pré-existentes. “Em meio ao discurso médico-higienista sobre sexualidade na escola reafirma-se a necessidade primordial de uma educação emancipatória (reflexiva, questionadora, política) [...]” (MAIA, 2011, p. 33).

É por esta amplitude da sexualidade e da educação sexual que podemos inferir que, para além das estruturas socialmente admitidas como ambientes de ocorrência de ensino e aprendizagem, as mulheres da antiguidade aprenderam valores e papéis sociais por meio da arte e literatura, nas atividades de trabalho aceitas ou desprezadas ou ainda nos momentos de lazer de seu cotidiano. Esta abordagem servirá aos nossos propósitos se puder despertar uma atitude crítica dos sistemas de exclusão e repressão sexual.

CONSIDERAÇÕES

A relevância de estudos históricos para a educação sexual deve ser bem enfatizada. É na historização da sexualidade que se fundamentam as lutas emancipatórias pela ampliação dos direitos de grupos socialmente excluídos, na medida em que a denúncia do estabelecimento de relações desiguais de poder sob circunstâncias históricas específicas abre também a possibilidade de reposicionamento dos sujeitos modernos como criadores da história.

Num universo econômico e cultural como o observado sob a égide do Capital – em que aos sujeitos é vetada a apropriação dos bens historicamente construídos – minar a ideologia a-histórica que mantém a reprodução indefinida das estruturas hierárquicas deve ser o compromisso ético-político do educador. É nesse sentido que a dimensão sócio-histórica da sexualidade pode e deve oferecer recursos ao trabalho do educador e o caso da discussão dos papéis das mulheres e da valorização do gênero feminino aqui abordado diz respeito à luta concreta contra uma forma de exclusão que, infelizmente, ainda está para ser superada e, considerando as complexidades da contemporaneidade, não o será sem o envolvimento da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A Política**. 2. ed. São Paulo: EDIPRO, 2009.

FREUD, S. Três ensaios sobre a sexualidade. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v.7. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p.213-237. Originalmente publicado em 1905.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993. Originalmente publicado em 1976.

_____. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Originalmente publicado em 1979.

GREEN, P. **Alexandre, o Grande: e o período helenístico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2012. Originalmente publicado em 1927.

MAIA, A. C. B. **Inclusão e sexualidade: na voz de pessoas com deficiência física**. Curitiba: Juruá, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. Originalmente publicado em 1964.

PLATÃO. **A república**. 9. ed. Lisboa: F.C.G., 2001.

POMEROY, S. B. **Women in hellenistic egypt from Alexander to Cleopatra**. New York: Schocken Books, 1984.

RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. **Cadernos CECEMCA**, Bauru, n. 1, p. 17-32, 2005. Disponível em: <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/50/Texto%20sexualidade1.pdf>> Acesso em: 6 out. 2015.

SANTOS, L. R. Entendo a construção social das diferenças de gênero. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação Sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009. p.1-11.

SKINNER, M. B. **Sexuality in Greek and Roman Culture**. West Sussex: Blackwell Publishing, 2014.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VRISSIMTZIS, N. **Amor, sexo e casamento na Grécia Antiga**. São Paulo: Odisseus, 2002.

LA MÚSICA EN LOS ESTUDIOS SOBRE FORMACIÓN Y TRABAJO FEMENINOS EN EL SIGLO XIX

Nieves Hernández Romero

Son muchas las investigaciones acerca de la educación y el trabajo femeninos en el siglo XIX realizadas en las últimas décadas. Al hablar de los primeros estudios profesionales permitidos a las mujeres se hace hincapié en las maestras y las escuelas normales, aludiendo pocas veces a las que se dedicaron a la música en general y al Conservatorio de Madrid¹ en particular. De hecho, ni siquiera en los estudios sobre la enseñanza de la época este centro recibe especial atención. Por ejemplo, en el detallado trabajo publicado por Vicente de la Fuente en 1889 (DE LA FUENTE, 1975) sobre los establecimientos de enseñanza en España, el Conservatorio apenas ocupa media página, aportando una información escasa y casi irrelevante, centrándose en su nacimiento, auspiciado por la reina María Cristina, y las críticas que recibió por los enemigos del rey (DE LA FUENTE, 1975).

En cuanto a la literatura sobre la educación y el trabajo femenino en la época su presencia bastante escasa. Por ejemplo, en los interesantes trabajos de Ballarín Domingo (2001) sobre este tema, se habla de varias actividades permitidas a las mujeres en este periodo; tan solo encontramos una alusión a la música: la posibilidad, para las mujeres de clases populares, de ser corista o comparsa. En cuanto a los estudios accesibles a las mujeres de clase media, Ballarín Domingo (1989) cita los Reales Estudios de Dibujo y Adorno desde 1819, los de comadronas o parteras, el magisterio o la enfermería (BALLARÍN DOMINGO, 1989; BALLARÍN DOMINGO, 2001). En ocasiones aisladas se encuentra alguna mención a la

¹ Este trabajo se inserta en una investigación más amplia sobre la relación entre las mujeres y el conservatorio de Madrid. Este centro recibió distintas denominaciones a lo largo del siglo XIX (Real Conservatorio de Música –posteriormente también de Declamación– de María Cristina, Real Conservatorio de Música y Declamación; Escuela Nacional de Música; Escuela Nacional de Música y Declamación); para facilitar la fluidez del texto nos referiremos a él de forma general como Conservatorio (de Madrid).

enseñanza de música, normalmente entre otras materias impartidas por las mujeres dedicadas a la docencia y como algo accesorio, pero en general es una opción que no se muestra en los trabajos sobre educación y trabajo femenino en el siglo XIX. Remitimos tan solo a algunos estudios sobre el tema, por lo demás muy interesantes, como los de Folguera Crespo (1997) o Perinat y Marradés (1980), entre otros muchos.

Son escasas también las alusiones a la educación musical como una posibilidad profesional, como algo más allá de su carácter de adorno. Delgado Granados (2001, p.75) afirma que en 1900 “[...] las enseñanza profesionales que absorben el mayor número de alumnas son: Música y Declamación; y Artes e Industrias”, explicando a continuación que los estudios de música eran muy apreciados por la señoritas acomodadas, pero sin citar los conservatorios ni la posibilidad de que estos estudios facilitaran el acceso a una carrera laboral, idea sobre la que volveremos más adelante.

Por otra parte, en las escasas ocasiones en que encontramos alguna información sobre el centro se le da poca importancia. Scanlon (1976, p.65) pasa de puntillas por él al afirmar que una de “[...] las profesiones donde se toleraba a las mujeres y que no ponía en peligro las oportunidades profesionales de los hombres era el teatro. Había un curso especial de declamación en el conservatorio”, aunque los estudios de declamación constaban de varias asignaturas que ocupaban varios años, siendo bastante más que un curso. Omite esta autora la formación musical impartida en el establecimiento, a la que tampoco alude al hablar de la relación de las mujeres con las artes (SCANLON, 1976).

Apenas se habla tampoco del Conservatorio en el interesante trabajo que Sole Romeo (1990) dedica a la Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Al hablar de las posibilidades educativas y profesionales de las mujeres en la época, apenas le dedica el siguiente párrafo:

En 1836 [sic] el Conservatorio de Madrid abría sus puertas. Era una Institución musical que admitía mujeres entre el alumnado. La música era un buen campo para la educación artística de la mujer, pero evidentemente las posibilidades profesionales, una vez concluida la carrera se limitaban a dar clases particulares [...] aunque al principio solo fue una Escuela de Música, en 1831 se le agregaron Cátedras de Declamación, Gramática, Literatura, lengua italiana y otras de adorno [...] En todas las clases del Conservatorio se matriculaban alumnos de ambos sexos, pero asistían a las lecciones a distintas horas cada uno, a excepción de algunas asignaturas. (SOLE ROMEO, 1990, p.145).

Dejando aparte la errata del año de su fundación, ya que se creó en 1830, actualmente podemos afirmar que algunas de las consideraciones no son ciertas.

Las salidas profesionales, si bien no muy numerosas, iban más allá de la enseñanza particular, accediendo gracias a estos estudios muchas mujeres a otros ámbitos docentes, entre ellos el propio Conservatorio, un tema que ya hemos estudiado (HERNÁNDEZ ROMERO, 2012). Por otra parte, no había asignaturas de adorno, ni las que se impartían tenían ese objetivo, como se deduce del texto, algo que hemos comprobado: no hay duda de que muchas niñas (y niños) se matricularon sin más metas que aprender lo suficiente para lucirse en las cada vez más frecuentes veladas musicales, pero gran parte de ellos pretendía obtener los medios para poder ganarse la vida. Son muchos los estereotipos en torno a este tema, que también hemos analizado. La misma autora ya apuntaba esa idea en otro momento: “Respecto al Conservatorio, aunque la mujer fue admitida a las clases de Música, no pudo por ello pudo después conseguir brillantes empleos como compositora, quedando en muchos casos como educación de ‘adorno’.” (SOLE ROMEO, 1990, p.27). Es una visión simplista por varios motivos: se asume que la única salida para estos estudios es ser compositores, obviando que había otras ramas mucho más demandadas; ella misma habla en otro párrafo, como hemos visto, de las docencia; además, difícilmente se puede considerar que ni siquiera los más reconocidos compositores que salieron del centro consiguieran “brillantes empleos” como tales; por último, se insiste en la educación de adorno, olvidando a las muchas mujeres que pudieron ejercer distintos empleos gracias a estos estudios.

Amo del Amo (2008) sí tienen en cuenta el Conservatorio entre los centros en los que las mujeres podían estudiar y obtener un trabajo. Tras haber dedicado un epígrafe a las maestras, y en un apartado dedicado a “Otras educadoras de música”, se refiere a las profesoras de música como “un caso particular”, que algunas contaban con un título oficial (refiriéndose al obtenido en aquel) y que algunas pudieron impartir docencia en el propio Conservatorio, recordando que fue el único establecimiento donde las mujeres podían obtener un título de enseñanza profesional y donde estudiaron muchas profesoras, especialmente de piano, “[...] que cubrieron la demanda de una enseñanza musical, básicamente de adorno, que las familias burguesas demandaban para sus hijas.” (AMO DEL AMO, 2008, p.391). Encontramos la paradoja de que si por un lado esta formación de adorno que incluía la música es un bien necesario para las jóvenes de clase media, por otro lado es a menudo criticada:

Llámesese vulgarmente educar bien a una joven, enseñarle algunas labores, el baile y la música; he aquí lo que constituye la ciencia de las que un día van a gobernar familias! [...] Una educación frívola, cuyo primordial objeto se reduce a inspirarle desde la más tierna niñez la pasión por el ornato, la vanidad y el orgullo de las gracias corporales. (PERINAT; MARRADÉS, 1980, p.353).

A pesar de esta pobre consideración de la formación de adorno, la cual recuerda Amo del Amo (2008) que era el objetivo de las lecciones de música, no podemos olvidar que la clase particular también sirvió para formar a futuras docentes, muchas de las cuáles se presentaban a los exámenes libres del Conservatorio para obtener el título correspondiente que validara su aprendizaje. La autora explica después brevemente los requisitos para obtener el título de piano, para acceder como docente al centro y una comparación entre los hombres y mujeres ejerciendo en el mismo, en un ejercicio de síntesis bastante preciso aunque con algunos errores, algo inevitable al intentar resumir en tan breve espacio más de ochenta años de historia del Conservatorio.

Hemos hablado de la presencia del trabajo musical femenino, especialmente docente, en investigaciones más o menos recientes. Si echamos la vista atrás, tampoco es muy habitual considerar la música como un campo profesional en textos sobre las posibilidades laborales de las mujeres o sobre personalidades relevantes publicados en la época que nos ocupa o poco después. Veamos algunos ejemplos.

San Martín realizó en 1883 (apud NASH, 1983) un prolijo estudio de las actividades profesionales que podían realizar las mujeres, dentro y fuera de casa y según su clase social. Entre los trabajos que fuera de casa podían realizar tanto casadas como solteras cita a las coristas y comparsas de teatro, aunque se recrea en la dureza del trabajo, los muchos conocimientos de música necesarios para ejercerlo, la poca consideración (especialmente en la zarzuela) y la escasa retribución (SAN MARTÍN apud NASH, 1983), mostrando esta salida como bastante desalentadora. El mismo autor expone posteriormente que las mujeres podían dedicarse a tres “carreras oficiales [...]”: la de maestra de instrucción primaria, la escasamente concurrida de matronas y la de música y declamación” (SAN MARTÍN apud NASH, 1983, p.341), aunque no da detalles acerca de la última posibilidad.

Años después, en 1914, se publicó un texto dedicado a las profesiones para la mujer donde sí aparece la profesora particular de música. Se insiste en la idea de la educación de adorno, destacando el interés de cualquier familia distinguida en que sus hijas recibieran esta formación, especialmente en piano. Según el autor, estas clases eran generosamente retribuidas. Además, las profesoras de música podían acceder a las Escuelas Normales de Maestras y otros centros oficiales. Se considera que para que la profesora estuviera bien considerada debía realizar sus estudios en el Conservatorio, explicando después los estudios impartidos en él, los requisitos de acceso y otras cuestiones sobre el establecimiento (ABENZA, 1914).

Frente a la escasa atención prestada a la música como terreno para la emancipación femenina, son innumerables los trabajos sobre las maestras y el magisterio, presentado, tal y como hemos apuntado, como uno de los primeros campos especializados en que se permitió ejercer a las mujeres. Sin embargo, no se habla del Conservatorio y los títulos que expedía a alumnos de ambos sexos desde su

fundación en 1830, de las miles de jóvenes que estuvieron matriculadas en él y de las muchas mujeres que desarrollaron una carrera profesional (en la docencia o en la interpretación, además de algunos casos en la composición) gracias a los estudios realizados en él.

Ya Delgado García (2003) llamaba la atención sobre el hecho de que habitualmente se afirmase que los de magisterio fueron los únicos estudios no elementales donde se aceptaba a las mujeres y “[...] el único sector de las profesionales liberales cualificadas que hasta bien entrado el siglo XX se permite ejercer a la mujer” (DELGADO GARCÍA, 2003, p.485), obviando los estudios realizados en el Conservatorio.

Es complejo comparar los estudios de magisterio y los del Conservatorio. Tanto su tipología como sus características son muy diferentes. También lo son su consideración y aplicación. Pero nos parece interesante esbozar unas líneas que muestren ambos caminos; un boceto que abre un estudio más exhaustivo, imposible de exponer aquí. No se trata de menospreciar el magisterio y el papel que jugó en la profesionalización de las mujeres, sino de reivindicar el que tuvieron el Conservatorio y los estudios cursados en él.

LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS

Para poder situarnos, debemos hacer algunos apuntes acerca de la educación recibida por las niñas en el siglo XIX.

Las numerosas leyes educativas promulgadas a lo largo del siglo, a pesar de sus diferencias, tienen en común que la educación de las niñas es un tema secundario, que depende más de la voluntad de instituciones locales y provinciales, de iniciativas privadas y de las aspiraciones de las familias que del gobierno. Además, durante mucho tiempo se considera que es un asunto privado. Así se manifiesta claramente en el *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública, 9 de septiembre de 1813*, conocido como Informe Quintana (ESPAÑA, 1999):

No hemos hablado en esta exposición, ni dado lugar entre las bases, a la instrucción particular que debe proporcionarse a las mujeres, contentándonos con indicar que las diputaciones propongan en esta parte los establecimientos de enseñanza que convengan. La Junta entiende que, al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha; y que para determinar bases respecto de ella era necesario recurrir al examen y combinación de diferentes principios políticos y morales, y descender después a la consideración de intereses y respetos privados

y de familia; que aunque de la mayor importancia, puesto que de su acertada disposición resulta la felicidad de uno y otro sexo, no eran por ahora de nuestra inspección, ni nos han sido encargados. (ESPAÑA, 1999, p.373).

Por tanto, la instrucción de las mujeres debía ser privada o impartirse en establecimientos específicos. En el *Proyecto sobre el arreglo general de la enseñanza pública* de 7 de marzo de 1814 (ESPAÑA, 1979a), basado en el informe anterior, se añade que era suficiente enseñar a las niñas a leer y a escribir y a las adultas labores propias de su sexo.

Estos textos reflejan la idea, que se fue desarrollando a lo largo del periodo que nos ocupa, de que el único objetivo de la educación de las mujeres era que atendieran debidamente su hogar y que contribuyeran a formar buenos ciudadanos a través de la educación que a su vez ellas dieran a sus hijos. Las siguientes disposiciones fueron ampliando la preocupación por el tema, pero siempre quedó como un asunto sin resolver. Gradualmente se manifiestan en ellas los cambios sociales, en los que se replantea el papel de las mujeres en la nueva configuración social. Surge la necesidad de una mano de obra femenina más cualificada, además del debate acerca de los límites laborales de la mujer burguesa (en las clases altas ni se planteaba, en las bajas siempre había existido), que luchaba contra unos prejuicios que limitaban los trabajos “dignos de su estatus social” (AMO DEL AMO, 2008). Además se replantea el papel de las mujeres dentro de la familia: la ignorancia de las madres no contribuía a la buena educación del nuevo ciudadano (BALLARÍN DOMINGO, 2001).

Este panorama se reflejó tímidamente en la legislación de la educación pública, añadiéndose la necesidad de abrir escuelas de niñas, pero siempre que los recursos lo permitieran, lo que dejaba a criterio de las autoridades municipales lo más conveniente en cada caso; y lo más conveniente, por desgracia, no solía ser la educación femenina. Así se articula en el *Plan general de Instrucción Pública aprobado por Real Decreto de 4 de agosto de 1836* (Plan Rivas) (ESPAÑA, 1983), la *Ley autorizando al gobierno para plantear provisionalmente el plan de instrucción primaria de 21 de julio de 1838* (Ley Someruelos) (ESPAÑA, 1856), el *Reglamento de la Escuelas Públicas de Instrucción primaria elemental, de 26 de noviembre de 1838* (ESPAÑA, 1979a), que sigue las disposiciones del documento anterior, la *Ley de bases de 17 de julio de 1857* (ESPAÑA, 1979b), autorizando al gobierno para formar y promulgar una ley de Instrucción Pública y *Ley general de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857* (Ley Moyano) (ESPAÑA, 1979c). En todas ellas además figura un currículo claramente diferenciado para niños y niñas; en el de éstas priman las labores propias de su sexo y las asignaturas aplicadas a labores domésticas. Este necesariamente breve recorrido no refleja las importantes diferencias que había en la educación impartida a niños y

niñas, para lo que remitimos a la propia legislación y a otros trabajos dedicados al tema. Lo que nos interesa es que lo que se esperaba de la educación femenina en los niveles más básicos tiene, lógicamente, consecuencias en lo que se espera (o más bien no se espera) de ellas en niveles superiores y en la formación que se va a facilitar a las maestras, lo cual a su vez repercutirá en la formación recibida por las niñas.

LA FORMACIÓN DE LAS MAESTRAS

En el siglo XIX la formación de las maestras fue sustancialmente inferior a la de los maestros. A lo largo de este periodo se fue imponiendo la necesidad de que recibieran una mejor instrucción, pero fueron cambios lentos que tuvieron que vencer numerosas resistencias. Estuvieron en desventaja tanto en formación como en salario, y dependientes de medidas tomadas por hombres, ya que ellas no tenían poder de decisión en aspectos normativos (CORTADA ANDREU, 1999). Este panorama fue cambiando, especialmente en la segunda mitad del siglo, cuando al debate social acerca de la educación en general y la educación y trabajo femenino en particular se unió el que hubo muchas maestras comprometidas en la lucha por mejorar sus condiciones y dignificar su trabajo, dejando atrás la imagen de la maestra inculta y mal considerada. Los debates acerca de los límites de la formación de las mujeres (y de las maestras) y de los trabajos a los que podían dedicarse se reflejan en los Congresos Pedagógicos celebrados en 1882 y 1892, donde se manifiestan las diferentes posturas y se llegaron a diversas conclusiones, algunas de las cuales se llevaron a cabo.

Hasta pasada la mitad del siglo no se articularon unos estudios específicos para las maestras. Hasta entonces, para obtener el título bastaba realizar un examen con unas exigencias mínimas. La preparación previa se realizaba de forma privada, habitualmente en instituciones ligadas a congregaciones religiosas. Este hecho frenó la calidad de su educación (MELCÓN BELTRÁN, 1992).

Una prueba del bajo nivel que poseían estas mujeres se muestra, como nos recuerda Cortada Andreu (1999), en el *Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras, de 16 de febrero de 1825*, donde se especificaba que “[...] para enseñar a escribir o a contar la maestra podía servirse de un maestro o pasante de edad madura” (CORTADA ANDREU, 1999, p.41), lo que demuestra el bajo nivel que poseían estas mujeres. Durante largo tiempo muchas apenas sabían leer.

El *Reglamento de la Escuelas Públicas de Instrucción primaria elemental* (ESPAÑA, 1979d), de 26 de noviembre de 1838, para cuidar de los niños pequeños sugiere, valiéndose de sirvientas o de las esposas de los maestros, añadir una escuela de párvulos o una de niñas, ya que, como se afirma en el texto, para ello no se necesitaban grandes conocimientos, sin que el maestro descuidara a los

niños. Este maestro podría instruir, en conferencias domésticas, a estas eventuales maestras. Una prueba más del escaso rigor que se esperaba de su formación.

Según López del Castillo (2003), en el *Reglamento de exámenes para maestros de escuela elemental y de escuela superior de instrucción primaria en España*, aprobado por Real decreto de 17 de octubre de 1839 se estipulan los contenidos para obtener el título para maestros de escuela elemental y superior y para maestras. Los de éstas se limitan a religión y moral, lectura, escritura, cuentas por números enteros hasta la división de pequeñas cantidades por divisores simples y labores más usuales y de utilidad para las familias pobres. Además, se plantea la posibilidad de que las maestras fueran examinadas por comisiones “[...] locales o de pueblo, cuyos miembros eran en su mayoría analfabetos.” (LÓPEZ DEL CASTILLO, 2003, p.72). Los años siguientes se incrementan los requisitos, pero siempre son sustancialmente inferiores a los exigidos a los maestros, y en ellos tienen un peso importante las labores y las aplicaciones al hogar.

Tras varios intentos previos, en 1839 se abre la Escuela Normal Central de Maestros. No se vio la necesidad de hacer lo propio para las maestras. Navarra fue la pionera, creando la suya en 1847. En la Ley Moyano se contempla por primera vez que las maestras se formen en escuelas normales, pero no será obligatorio. Se mantiene la posibilidad de realizar estudios privados y la obtención del título por medio de un examen; varias disposiciones posteriores siguieron eximiendo de obtener el título en una escuela normal de maestras. En 1858 se estableció la Escuela Normal Central de Maestras en Madrid, bajo la dirección de la Junta de Damas de Honor y de Mérito. La instrucción académica estaba encomendada a profesores de la Normal de Maestros, dejando la enseñanza de las labores en manos de la directora y de cuatro auxiliares. Hasta 1872 no se confirma el carácter oficial de las escuelas normales de maestras, habilitando sus títulos para la enseñanza pública, aunque lo que permitía obtenerlo no eran los estudios, sino el examen (MELCÓN BELTRÁN, 1992). Los planes de estudios de las distintas escuelas normales femeninas fueron diferentes hasta 1881, lo que supuso importantes desigualdades. Por otra parte, su formación fue siempre inferior a la de los maestros, dedicando una parte importante del horario a las labores. Como afirma Melcón Beltrán (1992), los planes de estudios no se unificaron hasta 1898, con el *Real Decreto de 23 de septiembre de 1898*, reorganizando las Escuelas Normales.

La duración de los estudios en las escuelas normales varió según las disposiciones, las escuelas y si se aspiraba a maestra elemental (uno o dos cursos) o superior (dos o tres cursos). Afirma Melcón que las mujeres no pudieron prepararse para ejercer como maestras de sus propias escuelas normales hasta 1882, gracias al *Real Decreto de 13 de agosto de 1882* (MELCÓN BELTRÁN, 1992). Hay que puntualizar que las maestras de enseñanza especiales (canto, dibujo y labores) no

necesitaban un título específico. Este hecho abría las puertas a las mujeres formadas en el Conservatorio.

En 1911 Labra hablaba del enorme avance que había disfrutado la educación de las mujeres y lo diferente que era la formación recibida en las escuelas Normales en ese momento de la que había en el pasado, afirmando:

[...] las Normales de maestras no son sólo el Centro docente y profesional donde se forma el magisterio femenino de España, sino la escuela de la enseñanza media y superior de la mujer española. No peca de exagerado si digo que con esas Escuelas, por regla general, no pueden competir los colegios e Institutos femeninos que reciben y educan a la mayoría de nuestras señoritas. (LABRA, 1911, p.29).

Criticaba a continuación los escasos sueldos que recibían las maestras de las Escuelas Normales en relación a los percibidos por los maestros proponiendo igualarlos, y resaltaba algunos de los avances conseguidos por las mujeres y en lo que aún había que alcanzar.

En cuanto al ejercicio de su profesión, muchos eran los obstáculos que encontraron las maestras, especialmente en el ámbito rural; pero la prueba de que su trabajo estaba peor considerado está en que cobraban menos que los maestros de su mismo nivel, desigualdad justificada en que su formación y responsabilidades eran mucho menores. Hasta 1883 no se igualaron los sueldos, con la *Ley reformando el art. 194 de la Ley de Instrucción pública, a fin de que el sueldo de las Maestras sea igual que el de los Maestros*, 6 julio 1883 (ESPAÑA, 1890).

EL CONSERVATORIO DE MADRID; EL CONSERVATORIO EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Este centro vivió constantes vicisitudes que en ocasiones lo pusieron al borde de la desaparición. Su categoría y consideración dentro de los establecimientos de la instrucción pública varió a lo largo de los años, pero es importante destacar que siempre formó parte de las escuelas especiales, en un tipo de educación superior que si bien nunca fue equivalente a la universitaria (incluso hoy día este sigue siendo un tema de debate), aunque en algunos momentos estuvo bajo la supervisión del rector de la Universidad Central, sí era profesionalizadora.

Recordemos que ya en 1813 (en el Informe Quintana) se establece una tercera enseñanza “[...] que comprende aquellos estudios que son absolutamente necesarios para los diferentes estados de la vida civil” (ESPAÑA, 1985, p.400). Se distingue así entre universidades y un nuevo sector de la tercera enseñanza, que se impartiría en centros y colegios particulares (referido particulares a que tenían

características especiales) que ya existieran o que se pudieran crear; se proponía una de música. La idea se mantiene en posteriores disposiciones (*Dictamen y proyecto sobre el arreglo general de la enseñanza pública de 7 de marzo de 1814; Reglamento general de instrucción pública, aprobado por decreto de las cortes el 29 de junio de 1821* (ESPAÑA, 1979a), que no se llevó a la práctica). Durante las regencias la música desaparece de la legislación, o se enmascara tras las Bellas Artes (DELGADO GARCÍA, 2003). Por ejemplo, en el *Proyecto de Ley de 12 de julio de 1841, reproducido por el Sr. Ministro de la Gobernación sobre la organización de la enseñanza intermedia y superior* se define la enseñanza superior como “[...] los estudios que habilitan para el ejercicio de una profesión facultativa” (ESPAÑA, 1979e, p.458), impartidos en las Universidades y Escuelas Especiales. En el *Plan General de estudios, aprobado por Real Decreto de 17 de septiembre de 1845* o Plan Pidal se habla de los estudios especiales como aquellos “[...] que habilitan para carreras y profesiones que no se hallan sujetas a grados académicos” (ESPAÑA, 1979f, p.221); incluyen la construcción de caminos, canales y puertos, agricultura, laboreo de minas, veterinaria, náutica, comercios, artes y oficios, escribanos, procuradores y bellas artes. La Ley Moyano, a la que ya hemos aludido, articula los estudios “[...] que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones” en facultades, enseñanza superior y enseñanza profesional (ESPAÑA, 1979c, p.248). En la superior incluye la carrera de bellas artes, que su vez comprende la Pintura, la Escultura, la Arquitectura y la Música. Para este caso solo comprende los estudios de Maestro Compositor, aunque se especifica que habrá un reglamento especial que organice las enseñanzas de música vocal e instrumental y declamación del conservatorio y “[...] la expedición de los títulos propios de estas profesiones” (ESPAÑA, 1979c, p.258). Esta ley haría que en el Conservatorio hubiera dos tipos de estudios: los superiores, pertenecientes a la tercera enseñanza, corresponderían a los de maestro compositor; y los de aplicación, pertenecientes, con ciertas discrepancias, a lo que al Ley Moyano (ESPAÑA, 1979) consideraba de segunda enseñanza; se incluían aquí todas las demás especialidades, instrumentales y vocales. De este modo, surgió el *Reglamento orgánico provisional del Real Conservatorio de Música y Declamación* (REGLAMENTO, 1858), aprobado en diciembre de 1857, que dejaba sin efecto Reglamento orgánico publicado pocos meses antes, el 5 de marzo. Lo cierto es que el centro nunca siguió escrupulosamente la ley de educación y durante años se discutió si hacerlo a rajatabla o no. Años después se elimina el concepto de escuelas superiores y profesionales, volviendo al de escuelas especiales con el *Real Decreto de 9 de octubre de 1866* (ESPAÑA, 1866). Para adaptarse a él se publicaron los *Decretos publicados el 15 y 17 de junio de 1868 reformatando el Real Conservatorio de Música y Declamación y creando a la vez tres direcciones artísticas* (ESPAÑA, 1892a), de escasa vigencia, aunque parte de sus disposiciones se mantuvieron posteriormente, ya que la revolución septembrina, que casi supuso

la desaparición del centro, provocó la publicación del Decreto y Reglamento de 16 y 22 de diciembre de 1868 disolviendo el antiguo Real Conservatorio de Música y Declamación y creando la Escuela Nacional de Música (ESPAÑA, 1892b). El último Reglamento del siglo XIX fue el aprobado el 2 de julio de 1871.

Con estas explicaciones queremos mostrar que, independientemente de los cambios, de una u otra manera los estudios realizados en el Conservatorio fueron considerados profesionalizadores. Lo más destacable para nosotros es que los títulos expedidos en cada momento eran los mismos para alumnos y alumnas y para obtenerlos tenían que cursar los mismos estudios. Por supuesto no hay que olvidar la época en la que no encontramos: hubo ciertas matizaciones por cuestiones de sexo, que veremos posteriormente, pero no cambian este hecho.

REQUISITOS DE INGRESO, TÍTULOS Y ASIGNATURAS

El Real Conservatorio de Música de María Cristina (meses después también de Declamación) fue fundado en 1830 e inaugurado en abril de 1831. Desde el primer momento ingresaron en él alumnos de ambos sexos. En lo que respecta a las alumnas, los objetivos del centro quedan bien claros en la Exposición del *Reglamento Interior aprobado por el Rey para el gobierno económico y facultativo del Real Conservatorio de Música de María Cristina*:

En él se formarán alumnas, no sólo cantoras y clavicordistas, propias para cualquiera de los destinos religiosos o civiles en que se necesitan estas habilidades, sino que saldrán por primera vez en España *Profesoras* que a su tiempo sustituyan, como es conveniente y aún debido, a los *Profesores* en la enseñanza de las señoritas. Producirá también este establecimiento cantores y cantoras para la Escena, que nos descarguen en mucha parte del gran tributo que pagamos a la Italia por sus operistas de ambos sexos. (ESPAÑA, 1831).

No cabe duda de que había un manifiesto interés en formar profesionales. La educación de adorno para ambos sexos también era tenida en cuenta: se pretendía formar tanto profesores (“para el más perfecto ejercicio de su arte y comunicación ulterior de su enseñanza en todo el reino”) como aficionados (“para ornato y recreo de las tertulias, y de sus horas de descanso de otros estudios y obligaciones”). Esta matización sobre la formación de adorno apenas vuelve a aparecer en ningún documento del Conservatorio a lo largo de todo el siglo. Sin embargo, sí se insistirá (en documentos dirigidos al gobierno, memorias, discursos, circulares y oficios) en cómo gracias a los estudios realizados en el centro muchos jóvenes de ambos sexos, especialmente de clases desfavorecidas, habían encontrado un camino laboral más halagüeño que el que su origen parecía depararles.

Hay que entender que el Conservatorio nace en un contexto de furor por la ópera, que se mantendrá a lo largo de la centuria, en un momento en que las compañías italianas dominaban Madrid, y uno de los principales propósitos del centro fue formar cantantes españoles que supondrían un beneficio al país, al no tener que pagar a cantantes extranjeros. Por otra parte, esta Exposición se extiende en los beneficios de la música. Las numerosas crisis por las que pasó el establecimiento a lo largo de este siglo, paralelas a la inestable situación política y social de España, dieron lugar a numerosos documentos en los que se defendía la necesidad de su existencia, repitiendo y ampliando los argumentos de los que hemos hablado: la importancia de la educación musical, los muchos profesionales que habían salido de sus aulas, los beneficios que aportaba al país, etc.

Prueba del interés en la formación profesional de personas de ambos sexos fue que, en sus inicios, hubo distintos tipos de ayudas, entre ellas algunas para sostener a varios alumnos internos (el internado desapreció en 1835), doce niños y doce niñas. Debían dedicarse a la carrera teatral “para que de algún modo satisfagan los gastos que se han hecho para su enseñanza” (RCSM², Doc. Bca. 1/18). A lo largo de los años hubo distintas pensiones y ayudas, unas dadas por el gobierno, otras por el Conservatorio e incluso algunas por particulares, para ayudar a alumnos y alumnas de clases desfavorecidas a terminar sus estudios. De hecho, a menudo aparece en distintos documentos el interés en facilitar a los estudiantes de los estratos menos acomodados una instrucción completa en el ramo de la música o de la declamación, así como numerosas solicitudes de ayuda por parte de jóvenes de ambos sexos para hacerlo, ya que no disponían de medios y necesitaban culminar sus estudios para poder trabajar.

En estos primeros años muchos de los alumnos recibieron en el entro prácticamente toda su formación. La edad mínima de ingreso era doce años (dependía del tipo de alumno); pero teniendo en cuenta la irregular enseñanza primaria, especialmente para las niñas, es seguro que muchos de ellos apenas recibieron más instrucción que la recibida en el Conservatorio. De hecho, en esta primera etapa no se exigía ningún requisito para el ingreso.

En este periodo, además de las musicales había asignaturas de enseñanza general, dirigidas especialmente a los internos. Había personal específico para el departamento de alumnas y para el de alumnos, que les instruían en la lectura. En el de ellas, la directora se encargaba de la instrucción en la buena moral, historia sagrada, modales urbanos y otros requisitos propios del sexo. El rector espiritual realizaba con los alumnos las funciones equivalentes. Se cuidaba en extremo que alumnas y alumnos apenas tuvieran contacto. Las clases de música eran impartidas por los mismos profesores, pero había horarios distintos para cada sexo.

² Archivo del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

Tras una profunda crisis que estuvo a punto de hacer desaparecer el Conservatorio, y tras eliminar el internado, comienza una nueva etapa. Con una normativa que matiza aspectos del Reglamento original, se exige que para ingresar en el centro se debía saber leer y escribir y pasar un examen de la disciplina a la que querían dedicarse. Aun así, no era extraño que quisieran entrar alumnos que no cumplían los requisitos. Por ejemplo, en 1857 el profesor de Declamación García Luna informa sobre una alumna de veinte años, en observación, que no sabe leer (prueba de la escasa educación que recibían las jóvenes); recomienda que subsane ese problema y que después solicite de nuevo la admisión (RCSM, Leg. 11/39). Hay que tener en cuenta además que uno de los requisitos exigidos a los alumnos de esta rama era saber gramática castellana. Todas las disposiciones posteriores acerca del ingreso exigen como mínimo saber leer y escribir; con el *Reglamento* de diciembre de 1857 (REGLAMENTO, 1858), publicado para adaptar la normativa del centro a la Ley Moyano, que deben haber concluido la enseñanza elemental; en el *Decreto y Reglamento* de diciembre de 1868 (ESPAÑA, 1892b), saber leer, escribir correctamente y conocer las cuatro operaciones elementales de aritmética; en el julio de 1871, acreditar con certificado legal que se poseen los conocimientos que comprende la primera enseñanza. Hay otras disposiciones menores que matizan lo estipulado en los reglamentos, pero en esencia se mantiene los aspirantes de ambos sexos deben saber leer y escribir y las cuatro operaciones elementales.

Los títulos que se expidieron a lo largo de los años variaron su denominación y exigencias. Los exponemos en la siguiente tabla:

Tabla 1 – Títulos ofertados por el Conservatorio

REGLAMENTO	TÍTULO
Reglamento Interior aprobado por el Rey para el gobierno económico y facultativo del Real Conservatorio de Música de María Cristina. 9 de enero de 1831 (ESPAÑA, 1831).	Profesor-discípulo del Real Conservatorio (que les servirá de honor y recomendación en el ejercicio de su arte)
Reglamento orgánico del Real Conservatorio de Música y Declamación. 5 de marzo de 1857 (ESPAÑA, 1892c).	Profesor discípulo del Conservatorio
Reglamento Orgánico provisional del Real Conservatorio de Música y Declamación. 14 de diciembre de 1857 (ESPAÑA, 1892c).	Maestro compositor (estudios superiores) Profesor del Conservatorio (estudios de aplicación)

REGLAMENTO	TÍTULO
Decreto y Reglamento publicado por el Gobierno provisional en 15 y 22 de diciembre de 1868 disolviendo el antiguo Real Conservatorio de Música y Declamación y creando la Escuela Nacional de Música (ESPAÑA, 1892b).	No se especifica
Reglamento de la Escuela Nacional de Música. 2 de julio de 1871 (ESPAÑA, 1892b).	Maestro Compositor (estudios de composición) Certificado con los premios obtenidos ² (resto de estudios)

Fuente: Elaboración propia.

Hay que aclarar que estos títulos no eran obligatorios para el ejercicio de la profesión en ninguna de sus ramas pero sí servían, como apuntaba el primer reglamento, de recomendación. El propio centro no lo exigía a los aspirantes a profesores, aunque sí se establecieron disposiciones articulando que “se preferiría” a quienes los poseyeran. También en otros campos servían como carta de presentación: en los numerosos anuncios para clases particulares y academias, para impartir clase en colegios privados y, con el tiempo, en las escuelas normales, entre los méritos de intérpretes vocales o instrumentales, incluso en las obras publicadas por los compositores, se destacaba la realización de estudios en el Conservatorio y los premios obtenidos como prueba de su valía. De hecho, fueron los únicos títulos de música con validez oficial en todo el siglo. Prueba del valor que tenían es el incremento de las matrículas libres (cuando surgió tal posibilidad, en 1868) y el afán de escuelas y conservatorios por adscribirse o incorporarse de alguna manera al centro para oficializar sus títulos (DELGADO GARCÍA, 2003).

La duración de los estudios varió a lo largo de los años. En el primer Reglamento no se concretaba nada, dejándolo al buen criterio de los maestros. En diciembre de 1857, los estudios superiores para la obtención del título de Maestro Compositor duraban cinco años. Los estudios de aplicación de canto, instrumento y declamación llevarían como máximo seis años. En el Reglamento de 1871 no se estipulaba, pero poco después se concretaron en cinco años los de composición, siete los de piano, violín y violonchelo y seis los demás instrumentos y el canto⁴. Además del instrumento propio de la especialidad había que estudiar, dependiendo

³ La obtención del 2º o el 1er premio de la materia correspondiente significaba el final de los estudios.

⁴ Estos años se refieren a los del propio instrumento. Lo habitual es que duraran algo más, ya que el solfeo solía comenzarse algún curso antes de matricularse en el instrumento.

de la carrera elegida, otras asignaturas como solfeo, armonía, acompañamiento, historia y literatura del arte dramático y de la música, lengua italiana, lengua francesa, historia universal y de España o gramática latina.

Como podemos ver, eran estudios que ocupaban muchos años y una gran dedicación. A pesar de ello, a lo largo del siglo la matrícula femenina creció exponencialmente. De hecho, en canto, piano y arpa su presencia era mucho mayor que la de los alumnos, siendo en piano, por ejemplo, algunos cursos, cinco veces mayor y en canto hasta siete veces mayor (HERNÁNDEZ ROMERO, 2011). El incremento de la afición musical en general y por el piano en particular o la formación de adorno apreciada en señoritas burguesas no justifican esta gran presencia, como se ha hecho en ocasiones menospreciando la formación recibida en el centro. El debate acerca de los límites de las posibilidades laborales de las mujeres de clase media, en el que la docencia de música y la interpretación en ciertos ámbitos fueron posibilidades bien consideradas, y las mismas condiciones apuntadas, que abrieron un amplio mercado, explican en gran medida el éxito de los estudios en el Conservatorio. El propio centro contribuyó a la inserción laboral de sus estudiantes. Si bien con ciertas restricciones y matices que por falta de espacio no podemos detallar (entre ellas, solo hubo profesoras de solfeo, piano, arpa y canto, especialidades consideradas apropiadas para las mujeres), desde el primer momento hubo en él profesoras en todas las categorías docentes; a igualdad de categoría profesores y profesoras percibían el mismo sueldo y tenían los mismos derechos; algunas de las circunstancias concretas ya las hemos analizado en otros trabajos (HERNÁNDEZ ROMERO, 2011; 2012).

En cuanto a limitaciones en el acceso a las distintas especialidades y asignaturas solo un reglamento especifica algo al respecto. En diciembre de 1857 se concretan las asignaturas que podrían cursar las alumnas; en resumen, eran las que conducirían a los títulos de canto, piano o arpa, negándoles el acceso a los estudios superiores, aunque en la práctica hubo alguna excepción. Las demás disposiciones no articulaban nada al respecto; en 1871 sí se expresa que en todas las clases del centro podrían matricularse alumnos de ambos sexos, aunque en horarios separados. Pero los imperativos sociales se dejaron entrever si analizamos las elecciones. Los primeros años tras la fundación del centro hay que destacar que las alumnas estudiaban composición, uno de los campos más cuestionados para las mujeres. Por lo demás, cursaban canto, piano o arpa, como era habitual, aunque hubo una excepción: durante algunos años, a principios de la década de los cuarenta, una alumna estudió violín. Esta línea se mantuvo a lo largo del siglo, añadiéndose el armonio cuando se implantó la asignatura, aunque con los años se fue ampliando tímidamente el espectro. Además de las estudiantes que se incorporaron posteriormente a los estudios de composición, también hubo algunos casos en órgano, a

finales del siglo en violonchelo y un número bastante más elevado en violín. Hay que valorar que además de las convenciones sociales, y relacionado con ellas, las jóvenes eligieran las ramas que les permitirían el acceso al mercado laboral.

Como ya se ha apuntado, las clases se dividían por sexos. Pero también en este aspecto el Conservatorio fue pionero: había funciones regularmente en las que interactuaban alumnos y alumnas; la enseñanza de canto obligaba a la convivencia en algunos casos; la escasez de estudiantes hizo que en algunos momentos en clases poco concurridas se unieran ambos sexos y en la clase de conjunto, creada en 1878, se formaron grupos mixtos de música de cámara.

En cuanto a los programas de estudio, no había distinciones. De hecho, en algunos casos, especialmente los primeros años, se especificaba que el programa expuesto era igual para las alumnas; posteriormente se debía dar por sentado. Sí hubo algunas excepciones en el tiempo permitido para la realización de los exámenes de composición en la década de los años treinta, y posteriormente en las obras que debían presentar a concurso, que en piano eran diferentes para alumnos y alumnas, aunque no las que estudiaban durante el curso y para los exámenes. No podemos saber si había especial benevolencia en el desarrollo de las clases; es posible que así fuera, no solo en el caso de las alumnas, pero las anotaciones de los profesores en sus actas muestran el mismo tipo de comentarios, tanto positivos como negativos según el caso, acerca de la disposición, actitudes y aptitudes de alumnos y alumnas.

CONCLUSIONES

Como resumen, podemos articular varias ideas.

Hemos hablado de dos campos de los que, por un lado, se suele destacar la deficiente formación que recibieron las mujeres que a ellos se dedicaron pero que, por otro, se reivindicán, especialmente en el caso del magisterio, como importantes hitos en la lenta lucha de las mujeres para acceder a estudios más allá de los primarios y mejorar sus posibilidades laborales, obteniendo así una cierta independencia y la mejora de sus derechos como ciudadanas.

El Conservatorio apenas se ha contemplado entre los centros de formación femenina del siglo XIX ni la música como opción laboral en los numerosos trabajos sobre formación y trabajo femenino en la época. No se ha tenido en cuenta que, a pesar de la difusa legislación y el discutible valor oficial de los títulos en él expedidos (lo cual también sucedió con los de las escuelas normales), fue el primer centro profesional al que tuvieron acceso las mujeres en este siglo.

Salvando las diferencias en cuanto a estudios apropiados para ellas, mujeres y hombres debían estudiar las mismas asignaturas el mismo número de años para la obtención de los mismos premios, títulos y certificaciones.

A pesar de las diferencias a las que hemos aludido, en el centro hubo excepciones, permitiendo estudiar a las mujeres materias en principio vetadas a ellas, lo que parece demostrar una mentalidad y disposición poco frecuentes en la época en el espinoso tema de la apertura de sus horizontes.

Son muchos los aspectos que han quedado pendientes. Entre otros, un análisis de las asignaturas en los distintos estudios, comparando las diferencias entre ellos y a su vez los exigidos a mujeres, profundización en las estadísticas de alumnas en escuelas normales y en el conservatorio, distintas salidas laborales y sus condiciones, etc. Un amplio campo del que este trabajo es una simple presentación y sobre el que hay mucho que investigar, labor que tenemos en proceso.

REFERENCIAS

ABENZA, A. **El previsor femenino o cien carreras y profesiones para la mujer**. Madrid: Librería de Fernando Fé, 1914.

AMO DEL AMO, M. C. **La familia y el trabajo femenino en España durante la segunda mitad del siglo XIX**. 2008. Tesis (Doctoral) – Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2008.

BALLARÍN DOMINGO, P. **La educación de la mujer en la España contemporánea (siglos XIX-XX)**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001.

_____. La educación de la mujer española en el siglo XIX. **Historia de la educación, Revista interuniversitaria**, [S.l.], n.8, p.245-260, 1989.

CORTADA ANDREU, E. De la “calcetera” a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional. **Arenal, Revista de historia de las mujeres**, [S.l.], v.6, n.1, p.31-53, ene./jun. 1999.

DE LA FUENTE, V. **Historia de las universidades, colegios y demás establecimientos de enseñanza en España**. Tomo IV. Madrid: Verlag Sauer & Auverman KG, 1975.

DELGADO GARCÍA, F. **Los gobiernos de España y la formación del músico (1812-1956)**. 2003. Tesis (Doctoral en Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social) – Universidad de Sevilla, Madrid, 2003

DELGADO GRANADOS, P. La formación profesional en la mujer: 1900-1928. In: FLECHA GARCÍA, C.; NÚÑEZ GIL, M. (Ed.). **La educación de las mujeres: nuevas perspectivas**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2001. p.67-81.

ESPAÑA. Ministerio de Educación. Dictamen sobre el proyecto de decreto de arreglo general de la enseñanza pública de 7 de marzo de 1814. In: _____.

Historia de la educación en España. Textos documentos. Tomo II. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1979a.

_____. **Historia de la Educación en España. Informe de la junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción Pública, firmado por Quintana.** Tomo I. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, 1999.

_____. **Ley autorizando al Gobierno para plantear provisionalmente el plan de instrucción primaria de 21 de julio de 1838.** Madrid: Colección Legislativa de Instrucción Primaria, 1856.

_____. Ley de Bases de 17 de julio de 1857 – autorizando al gobierno para formar y promulga uma ley de Instrucción pública. In: _____. **Historia de la Educación em España.** Tomo II. Textos y documentos. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, 1979b. p.241-243.

_____. Ley general de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857 – Ley Moyano. In: _____. **Historia de la Educación em España.** Tomo II. Textos y documentos. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, 1979c. p.33.

_____. **Ley reformando el art. 194 de la Ley de Instrucción pública, a fin de que el sueldo de las Maestras sea igual que el de los Maestros, 6 julio 1883.** Madrid: Imprenta Manuel Tello, 1890.

_____. **Plan General de Instrucción pública, aprobado por Real Decreto de 4 de agosto de 1836.** El artículo trece refundía la Escuela Normal de Enseñanza Mutua, quedando incluida en la Escuela Normal Central de Instrucción primaria que debía establecerse en la capital del reino. Decretos de S. M. la Reina Doña Isabel II. Tomo XXI. Madrid: Ministerio de Educación, 1983.

_____. Proyecto de Ley de 12 de julio de 1841 reproducido por el Sr. Ministro de la Gobernación sobre la organización de la enseñanza intermedia y superior. In: _____. **Historia de la Educación em España.** Tomo II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868. Ministerio de Educación y Ciencia, 1979e. p.450-461.

_____. Reglamento de la Escuelas Públicas de Instrucción Primaria elemental, de 26 de noviembre de 1838. In: _____. **Historia de la Educación en España.** Tomo II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1979d, p.155-190.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia. Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública, 9 de septiembre de 1813. In: _____. **Historia de la Educación en España**. Tomo I. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz. 2.ed. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985. p.377-417.

_____. Plan General de estudios, aprobado por Real Decreto de 17 de septiembre de 1845. In: _____. **Historia de la Educación en España**. Tomo II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1979f. p.191-239.

_____. Ministerio de Fomento. Decreto y Reglamento de 16 y 22 de diciembre de 1868 disolviendo el antiguo Real Conservatorio de Música y Declamación y creando la Escuela nacional de Música. In: _____. **Memoria acerca de la Escuela Nacional de Música y Declamación de Madrid escrita para ser presentada en la Exposición Universal de la Música y del Teatro que ha de verificarse en Viena en el año de 1892**. Madrid: Imprenta de José M. Ducazcal, 1892b. p.69-74.

_____. Decretos publicados el 15 y 17 de junio de 1868 reformando el Real Conservatorio de Música y Declamación y creando a la vez tres direcciones artísticas. In: _____. **Memoria acerca de la Escuela Nacional de Música y Declamación de Madrid escrita para ser presentada en la Exposición Universal de la Música y del Teatro que ha de verificarse en Viena en el año de 1892**. Madrid: Imprenta de José M. Ducazcal, 1892a. p. 69-74.

_____. Real Decreto de 9 de octubre de 1866, reformando las Escuelas del Notariado, Diplomática, Ingenieros industriales, Profesores mercantiles, Real Conservatorio de Música y Declamación, Bellas Artes, Náutica y Veterinaria. **Gazeta de Madrid**, Madrid, n.285, 13 oct. 1866.

_____. Reglamento interior aprobado por el Rey N.S. (Q.D.G.) para el gobierno económico y facultativo del Real Conservatorio de Música de María Cristina. In: _____. **Memoria acerca de la Escuela Nacional de Música y Declamación de Madrid. Escrita para ser presentada en la Exposición Universal de la Música y del Teatro que ha de verificarse en Viena en el año de 1831**. Madrid: Imprenta de José M. Ducazcal, 1831.

_____. Reglamento Orgánico del Real Conservatorio de Música y Declamación por S. M. 5 de marzo de 1857. In: _____. **Memoria acerca de la Escuela Nacional de Música y Declamación de Madrid. Escrita para ser presentada en la Exposición Universal de la Música y del Teatro que ha de verificarse en Viena en el año de 1892**. Madrid: Imprenta de José M. Ducazcal, 1892c. p.47-55.

_____. Secretaría de Estado y del Despacho de la Gobernación de Reino. Reglamento de las escuelas públicas de Instrucción Primaria Elemental, de 26 de noviembre de 1838. (Colección Legislativa de Instrucción Primaria). In: _____. **Historia de la Educación en España**. Tomo II. Textos y documentos. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, 1979a. p.155-190.

FOLGUERA CRESPO, P. ¿Hubo una revolución liberal burguesa para las mujeres? (1808-1868). In: GARRIDO, E. (Ed.). **Historia de las mujeres en España**. Madrid: Ed. Síntesis, 1997. p.421-449.

HERNÁNDEZ ROMERO, N. Educación musical y proyección laboral de las mujeres en el siglo XIX: el Conservatorio de Música de Madrid. **Trans. Revista Transcultural de Música**, [S.l.], n.15, 2011. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_04_Hernandez.pdf>. Acceso en: 20 oct. 2015.

_____. Las profesoras en el Conservatorio de Madrid en el siglo XIX: una aproximación. In: BRESCIA, M. (Ed.). **Actas do I Encontro Ibero-Americano de jovens musicólogos**. Por uma musicolgia criativa... Lisboa: Tagus Atlanticus Associação Cultural, 2012. p.821-835.
Disponible en: <http://media.wix.com/ugd/b80448_7f028b609f57828800bd2cf71374512f.pdf>. Acceso en: 20 oct. 2015.

LABRA, R. M. **La enseñanza primaria, la educación femenina y la educación popular**. Madrid: Tipografía Sindicato de Publicidad, 1911.

LÓPEZ DEL CASTILLO, M. T. **Defensoras de la educación de la mujer**. Las primeras inspectoras escolares de Madrid (1861-1926). Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Ordenación Académica, 2003.

MELCÓN BELTRÁN, J. **La formación del profesorado en España (1837-1914)**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

NASH, M. **Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)**. Barcelona: Anthropos, 1983

PERINAT, A.; MARRADÉS, M. I. **Mujer, prensa y sociedad en España 1800-1939**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1980.

REGLAMENTO orgánico provisional del Real Conservatorio de Música y Declamación. Madrid: Imprenta Nacional, 1858.

SCANLON, G. M. **La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

SOLE ROMEO, G. **La instrucción de la mujer en la Restauración**: la Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Madrid: Universidad Complutense, 1990.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: EM BUSCA DE UM CAMPO DE ANÁLISE

José Luís Bizelli
Maíra Cunha Darido
Cristiano Parra Duarte

Discutir a cidadania em um país cindido estruturalmente por fortes diferenças sociais não é tarefa fácil, já que os direitos legalmente conquistados carecem de “validade” (HABERMAS, 2010), ou seja, não chegam a ganhar o campo das ideias transformando-se em valores socialmente aceitos. Embora o Brasil esteja percorrendo um longo caminho para incluir a população marginalizada historicamente à vida digna, o conjunto de políticas públicas desenhado mostra-se tímido para reverter dados que apontam, por exemplo, que a nona economia mundial, mesmo com a crise, ocupe a sexagésima posição em Educação.

Há que se considerar também, quando se trata de discutir a cidadania, o fato de que nosso apreço pela Democracia tem uma forte conotação autoritária. Os desejos de maior participação popular acabam por redundar em fórmulas que são absorvidas pela prática política da exclusão. Em verdade, nossas estruturas políticas sempre foram pouco permeáveis à participação cidadã e os momentos em que a população ganhou as ruas são raros.

A proposta de educação para a cidadania corrobora com o que preconizam os documentos oficiais que tratam da educação e apresenta uma relação com participação social: O debate sobre a questão da cidadania é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 1997).

A CIDADANIA ENQUANTO DIREITO

A década de 80 é caracterizada como um período de redemocratização da política no Brasil e, portanto, a promulgação da Constituição tem um significado histórico para os brasileiros, dados os avanços no que concerne aos direitos sociais dos cidadãos brasileiros.

A Constituição Cidadã foi promulgada em 5 de outubro de 1988 e representa um marco da democracia no Brasil por ter sido elaborada no fim de um período autoritário e repressivo de nossa história sinalizando uma resposta as reivindicações da sociedade civil contra o período ditatorial a que o país estava submetido desde 1964.

Com o fim do regime militar José Sarney assume a presidência da República e convoca uma Assembleia Constituinte para elaborar uma nova Constituição para o Brasil. Um dos objetivos da nova Constituição era reger a democratização do país eliminando os instrumentos jurídicos criados no período ditatorial culminando com um documento que privilegia a cidadania dos brasileiros resultante de um processo de lutas e conquistas de indivíduos e grupos sociais.

O artigo 1º elenca os princípios sob os quais o Estado brasileiro estará fundamentado: o primeiro é o princípio da soberania seguido da cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o do pluralismo político (BRASIL, 1988). Esses princípios corroboram com os ideais libertários que dominavam o pensamento social da época e abrem espaço para a participação social nas políticas públicas no Brasil.

Entre os direitos que garantem o exercício da cidadania de acordo com a Constituição de 1988 estão a igualdade dos indivíduos perante a lei, a liberdade de pensamento, de crença religiosa, de expressão intelectual, de locomoção e associação, a inviolabilidade do sigilo das comunicações, o direito de propriedade e herança e a garantia de alguns direitos sociais como segurança, previdência social, saúde e educação.

A sessão I O capítulo III da Constituição de 1988 intitulado Da Educação, Cultura e do Desporto é dedicada às definições das obrigações do Estado com a educação.

Os artigos 205 a 214 do referido documento tratam do direito a educação, dos princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, sobre gratuidade do ensino, acesso a educação para portadores de necessidades especiais, ensino privado, conteúdos educacionais, as atuações da União, dos estados e municípios no financiamento educacional entre outros aspectos educacionais.

No artigo 205 a educação é defendida como direito de todos e dever do Estado: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvi-

mento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação como direito de todos representa “[...] um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruir de outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania” (OLIVEIRA, 2001, p.15).

Na Constituição são estabelecidos os deveres do Estado para com a educação, entre os quais destacamos a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria; atendimento especializado para alunos portadores de necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade e atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Fica estabelecido ainda no referido documento o regime de colaboração para a atuação financeira em todos os níveis educacionais sendo definido que os municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil e os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988).

A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA E SUA LEGITIMIDADE NO BRASIL

As discussões da escola do século XXI perpassam pela questão da formação do estudante para o exercício da cidadania, para essa máxima há vários desdobramentos históricos e políticos. Para compressão do papel da escola e a importância da educação na formação dos cidadãos nos dias de hoje, torna-se necessário recorrer ao contexto político (BLATTES, 2006) que garantiu a oferta de educação escolar como responsabilidade das esferas governativas. Em uma sociedade de direitos, a Educação tem papel fundamental enquanto elemento de consolidação da liberdade de opinar ou escolher e meio capaz de permitir a apropriação dos códigos que facilitam a compreensão do mundo material construído.

A noção de formação para a plena cidadania inclui não só o acesso à conduta social – o esclarecimento sobre o conjunto de direitos e deveres de cada membro de uma determinada sociedade concreta –, mas também a apropriação pelo exercício democrático da convivência na Ágora, elementos que extrapolam o âmbito escolar e estão presentes nos modelos de sociedade que nortearam as criações e destruições da convivência pacífica entre os seres humanos (BIZELLI, 2013).

Marshall (1967) demarcou as bases da consolidação dos direitos que compõem, de forma constitutiva, a cidadania. Sua análise recaiu sobre a luta pela

conquista dos direitos individuais humanos na Inglaterra dos séculos XVIII, XIX e XX. Suas conclusões mostram a evolução da cidadania em suas três dimensões distintas e complementares: a civil, a política e a social.

Embora o esquema de apresentação possa parecer relativamente simples, é possível perceber que as três dimensões construíram um caminho incremental positivo e progressivo, como resultado da luta das massas trabalhadoras inglesas pelos direitos civis os quais criaram condições favoráveis para que, então, seres humanos livres e iguais, capazes de interagir socialmente, conduzissem suas reivindicações rumo aos direitos políticos (SOUKI, 2006).

Liberdade individual, igualdade jurídica e participação política geraram, por seu turno, um movimento na direção de assegurar a todos um patamar adequado de dignidade e de bem-estar, sem o qual ficariam comprometidos os direitos prece-dentes. O direito do cidadão ganha a esfera jurídico-institucional para concretizar o seu reconhecimento e a sua validade (HABERMAS, 2010).

Para Marshall (1967), a principal característica da cidadania é a sua tensão em direção à igualdade, o que esbarra no conceito de justiça. O termo justiça, de maneira simples, diz respeito à igualdade de todos os cidadãos. É o princípio básico de um acordo que objetiva manter a ordem social através da preservação dos direitos em sua forma legal ou na sua aplicação concreta a casos específicos. A regra básica é que os iguais devem ser tratados da mesma forma, por exemplo, o peso do voto de todos os eleitores é igual. Mas como tratar os desiguais – ricos ou pobres; cultos ou incultos; sadios ou com alguma deficiência – sem provocar maior exclusão?

A relação entre cidadania e justiça se estabelece quando as ações estão voltadas para diminuir as desigualdades, traduzindo o aforismo “tratar desigualmente os desiguais na medida da sua desigualdade” (MARSHALL, 1967, p.65). O compromisso é oferecer proteção jurídica especial a parcelas da sociedade que costumam, ao longo da história, figurar em situação de desvantagem, a exemplo dos trabalhadores expostos a atividades de menor reconhecimento social, consumidores, população de baixa renda, crianças e adolescentes, etnias discriminadas e mulheres.

A educação institucional no Brasil, da forma em que conhecemos, começou no século XVIII com a revolução francesa que pregava a igualdade e liberdade de pensamentos para todos. Aos poucos ela começou a ser valorizada e a entrar nas constituições dos países reguladas por leis. No Brasil a educação formal esta relacionada a fatos históricos importantes e aspectos socioeconômicos específicos.

A vinda da família real para o Brasil, até antes de Dom João VI não havia ninguém ensinando o povo. O Marquês de Pombal expulsou os jesuítas, que com o objetivo de catequização começou a ensinar ler e a escrever. Dom João Sexto decidiu criar uma escola de educação superior no Brasil para atender as necessidades das elites que não podiam mais viajar para Europa estudar.

Com a incipiência de uma classe média urbana é que se origina a discussão sobre o processo de expansão da educação para a população. No Brasil temos 3 marcos nas trajetórias das políticas educacionais. As três gerações de políticas educacionais, esses marcos correspondem há alguns dos desafios históricos que o Brasil enfrentou:

1º Geração: anos 30, os conhecidos como manifesto dos pioneiros, convocaram a nação para pensar a importância da educação na formação de um país democrático. Mas, era uma educação para poucos. Relação democracia e educação. O Estado Novo interrompe esse processo e só é retomado na primeira constituinte de 1946, onde se viu uma disputa entre a Igreja e os congressistas que defendiam a escola pública, leiga e obrigatória. Vargas seguindo modelo alemão instala um modelo de educação para o trabalho operário, trabalho técnico.

2º Geração: tramitou por 15 anos no congresso 1961. De 1961 até 1988, preocupação com o acesso a todos, questão quantitativa da escola. Pedagogia do tijolo, onde há a preocupação com a construção de escolas.

3º Geração: Superada, quase na totalidade, a escola para todos a questão que permeia de 1988 até hoje é a necessidade de se garantir uma educação de qualidade e que cumpra de fato com os ideais previstos em constituição. A LDB qualificou a gestão da educação como uma gestão democrática; conferiu autonomia ao município e apontou a necessidade de uma nova LDB aprovada em 1996 (BRASIL, 1996). Uma versão grande a tudo que era centralizador, aversão à ordem militar.

A década de 80 é caracterizada como um período de redemocratização da política no Brasil e, portanto a promulgação da Constituição tem um significado histórico para os brasileiros de tamanha relevância que esta recebeu o título de “Constituição Cidadã” em referência aos avanços no que concerne aos direitos sociais dos cidadãos brasileiros.

A Constituição Cidadã foi promulgada em 5 de outubro de 1988 e representa um marco da democracia no Brasil por ter sido elaborada no fim de um período autoritário e repressivo de nossa história sinalizando uma resposta as reivindicações da sociedade civil contra o período ditatorial a que o país estava submetido desde 1964. Com o fim do regime militar José Sarney assume a presidência da República e convoca uma Assembleia Constituinte para elaborar uma nova Constituição para o Brasil.

Um dos objetivos da nova Constituição era reger a democratização do país eliminando os instrumentos jurídicos criados no período ditatorial culminando com um documento que privilegia a cidadania dos brasileiros resultante de um processo de lutas e conquistas de indivíduos e grupos sociais.

Para análise dessas questões constitucionais hoje, voltamos ao contexto histórico das polis, depois na formação do Estado Moderno aos dias de hoje.

O CONCEITO DE CIDADANIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES AO LONGO DA HISTÓRIA: QUAIS CIDADÃOS QUEREMOS FORMAR?

A relação entre educação e cidadania é datada no mundo grego, mas especificamente, o conceito de cidadão esta intimamente vinculada aos primórdios da democracia.

No entanto, o sistema democrático na Grécia antiga era restrito para os proprietários de terras, o ser cidadão era definido pela liberdade do indivíduo e pela igualdade entre os pares. O aumento da produção e circulação de riquezas propicia o surgimento da democracia, da cidadania e da filosofia, porém é preciso atentar para as bases em que se assentam essas formas de exercer o poder, de participar da liberdade e de produzir o conhecimento. Aqueles gregos que enriquecem como comerciantes e armadores não são iguais àqueles que possuem a propriedade da terra e do conhecimento, de modo que não reúnem os critérios para igual participação na formulação das leis (CHÂTELET; DUHAMEL; PISIER-KOVEHNER, 1994). Ser livre, portanto, é não exercer um trabalho, uma profissão, um comércio, uma tarefa material que corresponda à satisfação das necessidades próprias da vida. O trabalho, para os gregos, é incompatível com o exercício do livre pensar, com a produção de conhecimentos e com a participação política.

Dessa forma, o político grego ou o cidadão é aquele que, por nascimento e fortuna, é um homem livre e tem o direito de participar das assembléias e dos debates na ágora. Logo, a cidadania era exercida entre homens livres do trabalho – proprietários de terras e de conhecimentos e, por essas características, iguais entre si – com a Cidade-Estado, onde governavam e criavam as leis. A participação na vida pública das polis não era expandida para mulheres, idosos, crianças e estrangeiros. Marlene Ribeiro (2002), traça alguns questionamentos acerca dessa questão: Como pensavam e se educavam homens e mulheres excluídos da definição e da prática da cidadania? Como universalizar um conceito de cidadania – referência para a educação – que tem como conteúdo uma minoria, constituída pelos homens livres, adultos e letrados, que deixa de fora a maioria, constituída de outros homens, mulheres, escravos, trabalhadores e soldados? Poderá esse conceito grego de cidadania situar-se como horizonte da educação reivindicada pelos movimentos sociais populares?

É na constituição do Estado Moderno que o conceito de cidadania ganha outro enfoque. A igualdade e a liberdade, como direitos reivindicados pela bur-

guesia que disputa o espaço público com a nobreza e o clero, a centralização do poder e a soberania são as questões definidoras do Estado nacional, no qual está compreendida a cidadania moderna (RIBEIRO, 2002). Pensadores explicam o Estado como uma sociedade artificial, decorrente de uma convenção entre os homens que, segundo Hobbes (1992), buscam a paz e a segurança da propriedade. “A conservação da propriedade”, enquanto produto do trabalho, “seria o fim maior e principal para os homens unirem-se em sociedades políticas” (LOCKE, 1973, p. 72). A convenção que criou o dinheiro permitiu que alguns homens, proprietários apenas de seu trabalho, pudessem apropriar-se, também, do trabalho de outros homens, subordinando-os (LOCKE, 1973).

No caso da cidadania moderna, os pensadores que refletem sobre o Estado-nação, no qual se encontram os fundamentos dessa cidadania, percebem a propriedade como resultante do trabalho humano. O trabalho significa, portanto, a ruptura com o estado de natureza e o fundamento do princípio da propriedade, que dá ao homem burguês a justificativa moral e legal para preservá-la e defendê-la.

É no Iluminismo que emerge a necessidade de se expandir o ensino público, visando uma educação leiga e gratuita, em que está implícita a necessidade de transferir o domínio da Igreja sobre os fiéis para a dominação do Estado sobre os cidadãos (RIBEIRO, 2002).

Assim, com a consolidação do Estado liberal ocorre o afastamento do discurso da propriedade. Há um processo de reinterpretação dos conceitos de liberdade e igualdade, fundamentos da cidadania. O ponto central é entender qual e como se transplanta essa discussão para o cenário da educação no Brasil, dessa forma, qual formação cidadã que se espera da escola no século XXI?

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Em base a estes princípios, a sociedade deveria oferecer, principalmente através da educação básica, condições igualitárias para que os indivíduos tivessem acesso ao exercício de uma cidadania ativa. Contraditando com este discurso, o Estado burguês cria artifícios que inviabilizam a universalização de uma educação pública articulada aos interesses dos segmentos sociais e culturais tradicionalmente excluídos do conceito e das práticas que implicam a cidadania.

Por um lado, a maioria dos autores reconhece a educação como um direito essencial para propiciar as condições necessárias à inclusão no espaço público, ou seja, no campo da participação política. O direito ao acesso à educação para todos os cidadãos traduz a afirmação de um bem comum à comunidade política e ao compartilhamento da razão e da ciência. Porém, a inexistência da possibilidade de realização do direito à educação, ou a insuficiência de condições para o seu

exercício, implica também que a igualdade de direitos e deveres de cidadania está anulada ou prejudicada (RIBEIRO, 2002).

Por outro lado, os indivíduos não nascem com o conhecimento das leis, dos direitos e dos deveres da cidadania, o que pressupõe um longo processo de socialização e, principalmente, de escolarização. Se esse processo não se efetiva, automaticamente, está sendo negado um dos direitos essenciais da cidadania. Portanto, a educação pública é um dever básico do Estado para com os seus concidadãos. Se o acesso igual à educação é concebido como uma das condições essenciais da cidadania, então o Estado de direito o deve instituir sob pena de não garantir a igualdade dentro do próprio corpo político (GAILLE, 1998).

Finalmente, é de se perguntar por que países como Portugal e Espanha assumem implantar em suas grades curriculares a disciplina “Educação para a cidadania”, atendendo uma orientação da União Europeia, cuja avaliação encontra-se sistematizada em relatórios anuais como o que produz a *EURYDICE network*, agência responsável por comparar dados das políticas e dos sistemas de Educação europeus (BIZELLI, 2015). Países latino-americanos também introduzem em seus currículos disciplinas que tratam especificamente da formação para a cidadania. O Brasil, no entanto, optou por tratar a cidadania como “tema transversal” – conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais¹ – embora reconhecendo sua importância para garantir a formação de indivíduos cientes dos direitos e deveres que lhes competem na sociedade brasileira contemporânea.

REFERÊNCIAS

BIZELLI, J. L. Educação para a cidadania. In: DAVID, C. M. et al. (Org.). **Desafios contemporâneos da Educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p.19-31.

_____. **Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento**. v.1. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. 195p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 out. 2015.

¹ Os PCNs servem como referência para a prática educativa brasileira. Apresentam sugestões de métodos diversos de abordagem para as disciplinas que fazem parte do currículo escolar e sugestões de abordagem de temas transversais nas disciplinas.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial**, Brasília, DF, out. 1988.

BLATTES, R. L. (Org.). **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

CHÂTELET, F.; DUHAMEL, O.; PISIER-KOUCHNER, E. **História das idéias políticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GAILLE, M. **Le citoyen**. Paris: Flammarion, 1998.

HABERMAS, J. **Habermas**: Facticidad y validez: sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso. Madrid: Trotta Editorial, 2010.

HOBBS, T. **Do cidadão**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p.15-44.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, jul./dec. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000200009>>. Acesso em: 6 out. 2015.

SOUKI, L. G. A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. **Revista de Ciências Sociais** (Civitas), Porto Alegre, v.6, n.1, jan./jun. 2006.

DOMINIO DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Cecilia Marambio Carrasco
Myriam Iturriaga Vásquez

La labor docente adquiere un rol protagónico en el aula y en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, la tarea central del educador es innovar los procesos educativos: “El docente ha de actuar como investigador que diagnóstica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula”. (GIMENO; CARBONELL, 2004, p.139).

El docente se transforma en el principal agente de desarrollo de aprendizajes, es promotor y potenciador de las capacidades de sus estudiantes, su valor se centra en educar a una persona de modo integral. Este es un componente importante, cuando se plantea la necesidad de hacer realidad la autogestión pedagógica, lo que otorga posibilidades de ejercer autonomía, tomando decisiones para el beneficio de la institución educativa. Este proceso, que está al centro de la propuesta de una educación, que demanda una nueva manera de pensar. Se otorga centralidad a lo pedagógico y redefine las competencias de los equipos de trabajo, para generar redes, negociar interna y externamente, con el fin de resolver los problemas de la institución.

LAS COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DOCENTE

El campo de acción docente es promover en los estudiantes procesos de aprendizajes efectivos, donde él, es diseñador y guía. Además, el educador es reconocido como profesional docente y como tal, debe presentar un comportamiento como parte de un personal que colabora en la ejecución en acciones de innovación para mejorar la escuela integrándola a procesos de calidad educativa, proponiendo

constantemente estrategias de mejora de dichos procesos, hasta conseguir el equilibrio y encontrar el nivel deseado para que la institución educativa se ajuste a las respuestas de cambio de la demanda social, creando así procesos compensadores de largo plazo, que modelaran un nuevo servicio educativo, con ventaja competitiva (SENGE, 1997).

Para Alarcón y Montenegro (2000) las competencias pedagógicas son propiedades intrínsecas del docente, con las cuales interactúa con los estudiantes para sacar lo mejor de ellos, con el fin de potenciar sus habilidades y destrezas, ayudándolos en su desarrollo y formación como personas con valores, que les permitirán evolucionar en la vida profesional y personal. Así, un profesional de la educación competente, debe manifestar habilidades comunicativas, habilidades metodológicas, conocimientos básicos y dominio del campo específico de su trabajo.

El concepto de competencia en educación es reconocer las nuevas teorías de cognición y saber ejecutar acciones, como “[...] saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para la sociedad, dentro de un contexto determinado.” (ARGUDÍN, 2008, p.13). Por tanto, competencia docente se define como el proceso mediante el cual quien aprende, lo hace al identificarse con lo que produce.

La competencia profesional docente debe responder a la organización actual de la Institución educativa, abocando a su función social, y su labor educativa en el entorno educativo contemporáneo. En este marco de acción, el docente, debe fundamentar su gestión educativa enmarcada en conocimientos y la aplicación de habilidades comunicativas.

La competencia profesional docente no puede considerarse un paquete estable de conocimiento y capacidades decididos a priori [...] implica un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que componen la compleja cultura profesional del docente para cuya formación se requiere un delicado y creativo equilibrio de acción y reflexión, práctica y teoría, experiencia tutelada y reflexión informada. (GIMENO; CARBONELL, 2004, p.139).

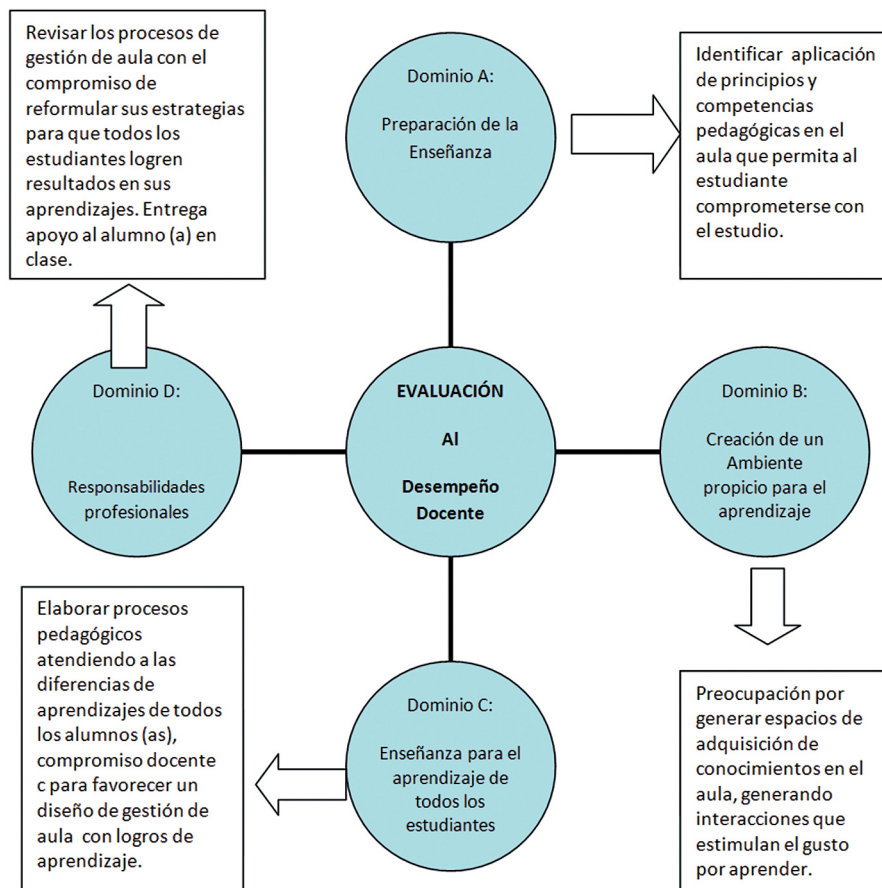
El docente es un ser humano que educa con vocación y pasión, se construye como gestor de conocimiento integral, en la medida que gana experiencia en su práctica docente e interrelaciona con sus pares y estudiantes, va reflexionado sobre su propia práctica para mejorarla, adaptándola a los cambios culturales que acontecen en el desarrollo de la sociedad y en la evolución de los estudiantes.

Las competencias docentes y Marco para la Buena Enseñanza

Para involucrar a los docentes en la tarea de gestionar las situaciones pedagógicas haciendo uso de recursos metodológicos y didácticos, se hace necesario establecer una reflexión en torno al Marco de la Buena Enseñanza, el cual representa todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario (CHILE, 2003), el objetivo es lograr que los alumnos alcancen dominio de los aprendizajes. Los criterios del marco, expresan que los profesores deben centrar sus esfuerzos académicos en involucrar a los alumnos en aprendizaje significativos: La reflexión debe dirigirse a dar respuestas a tres interrogantes: ¿Qué es necesario hacer? ¿Qué es necesario saber hacer? ¿Cuán bien se debe hacer o se está haciendo? Las respuestas conducirán a revelar los aspectos esenciales del ejercicio docente, el cual debe tener como principal preocupación al alumno y la búsqueda de estrategias que permitan el desarrollo del dominio del aprendizaje, También una aplicación a situaciones reales que le permitan resolver problemas, de este modo el conocimiento adquirido se transformará en aprendizaje.

El marco plantea un ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje donde intervienen cuatro dominios que se deben considerar al momento de estructurar una clase o de diseñar una propuesta educativa, en su labor educativa el docente, debe enmarcar su actuar, primeramente en los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza (CHILE, 2003) que los docentes deben trabajar desde el ámbito de planificación, trabajo de aula, la enseñanza como tal, evaluación y la responsabilidad profesional docente o la reflexión responsable de su practica docente. Bajo éstos dominios se han diseñado las evaluaciones del desempeño docente del sistema educativo chileno. A continuación se presenta figura donde se revela la estructura de las dimensiones del Marco para la Buena enseñanza:

Figura 1 – Dominios del Marco de la Buena Enseñanza



Fuente: Marambio y Aravena (2012, p.427).

En la formación del Profesorado se coloca énfasis en el desarrollo de capacidades específicas y técnicas para profesionalizar al educador y hacerlo experto en su área. “Las competencias destacan el carácter aplicativo de los aprendizajes”. (GAIRÍN SALLAN, 2011, p.6).

METODOLOGÍA APLICADA

Para el desarrollo de este estudio se utilizó el enfoque cualitativo, ya que se busca verificar las competencias docentes fortalecidas y debilitadas en los educadores del Liceo Industrial de Puente Alto, el objetivo es potenciar al equipo docente en sus competencias pedagógicas, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, para ello se identifican las debilidades de los maestros con el fin de apoyarlos con

técnicas y estrategias que permitan actualizar sus prácticas docentes para elevar los rendimientos académicos de sus estudiantes. Se realiza una revisión documental de las evaluaciones de desempeño docente.

Resultados del estudio

La labor del docente es relevante y requiere de una evaluación constante para mejorar procesos, con el fin de alcanzar logros de aprendizajes en los estudiantes, cuando se observan los resultados de la evaluación, como un proceso amigable que permite mejorar, entonces el docente se adhiere a él positivamente.

Establecer un diseño de evaluación que responda a las necesidades de la Institución considerando a todos los agentes implicados de tal forma de extraer información precisa sobre cómo se desarrollan los procesos del desempeño docente, identificar los problemas reales de la gestión de aula con el fin de responsabilizarnos como comunidad educativa de los resultados y establecer estrategias que den solución a aquellas deficiencias detectadas. (MARAMBIO; ARAVENA, 2012, p.414).

Desde una cultura de evaluación que busca establecer procesos de mejora, es que este estudio, es un apoyo técnico a la Institución educativa.

ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE NACIONAL

Del total de los docentes que hasta el año 2014 trabajan en el Liceo desde al año 2008 a la fecha, 17 han sido evaluados correspondiendo al 50% de ellos. Desde los años de evaluación la siguiente es la calificación obtenida por el establecimiento en relación a su dotación docente:

Tabla 1 – Nivel de desempeño

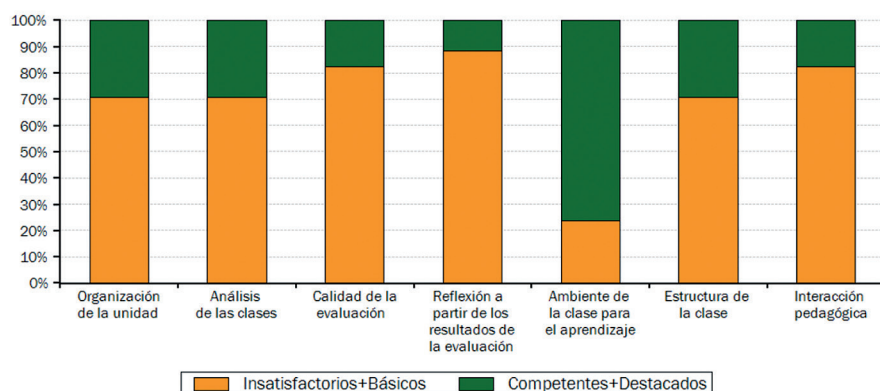
Nivel de desempeño	Porcentaje
DESTACADO	0%
COMPETENTE	59%
BÁSICO	41%
INSATISFACTORIO	0%

Fuente: Chile (2014a).

Los docentes evaluados en un 59% son calificados Competentes, lo que señala que tienen un buen desempeño y cumplen con lo requerido para realizar profesionalmente su rol Docente. El 41% se califica Básico lo que implica que mantienen un desempeño profesional pero con irregularidades que definen ciertas debilidades de orden pedagógico. Por lo tanto se observa un cuerpo docente en dos bloques uno fortalecido en su desempeño y otro que debe ser acompañado para mejorar prácticas docentes.

A continuación se exponen los resultados del portafolio, éste es un instrumento donde el docente debe construir una unidad temática, un instrumento de evaluación, así como, realizar una reflexión de su propia práctica y una filmación de una clase. En este instrumento se observa los resultados identificando la distribución de los evaluados según desempeño en las dimensiones del portafolio según dotación docente:

Gráfico 1 – Resultados Portafolio – dotación docente



Fuente: Chile (2014b).

Se observa que uno de los aspectos deficitarios es “calidad de la evaluación” con un 17,6% en la dotación docente, lo que influye directamente en el indicador de “Reflexión a partir de los resultados de la evaluación” con un 11,8%. Siendo la interacción pedagógica la segunda dimensión con más baja evaluación 17,6% de logro. Lo que significa que si los profesores no realizan un adecuado proceso de planificación en la evaluación no logrando establecer parámetros precisos para medir los aprendizajes.

La dimensión mejor evaluada es “Ambiente de la clase para el aprendizaje” con logro del 76,5% lo que significa que los docentes mantienen preocupación por responder las dudas y requerimientos de los estudiantes, manteniendo buen manejo de las normas de convivencia al interior del aula y ofreciendo oportunidades de participación a sus alumnos.

CONCLUSIÓN

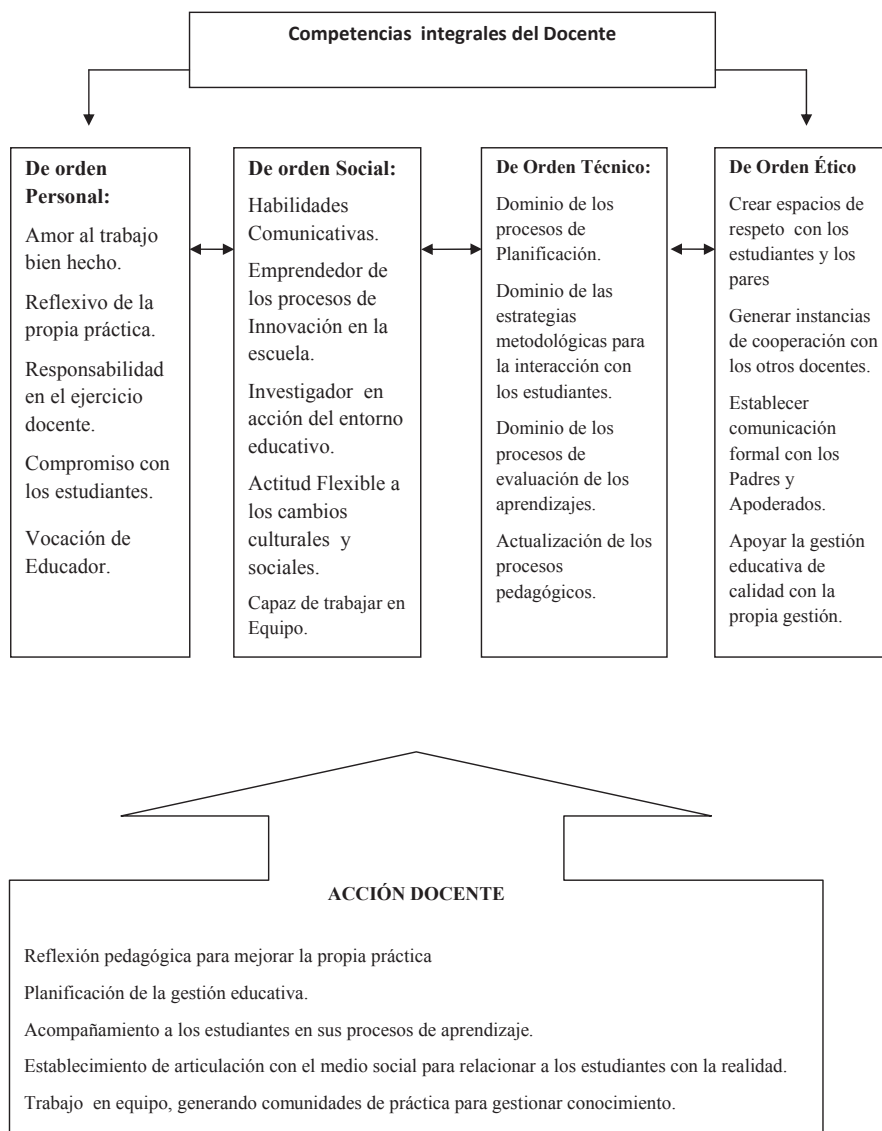
Implementar procesos de evaluación del desempeño docente es un tema siempre en conflicto dado que existe resistencia de los docentes a ser evaluados, por considerar el sistema no apropiado para verificar sus competencias profesionales.

En los resultados del estudio se observa una falta de competencias reflexivas de la propia práctica y del trabajo en equipo. Lo que implica una mayor necesidad en reforzar los aprendizajes no logrados de los estudiantes.

En la gestión docente falta desarrollar en ellos el elemento crítico de la propia práctica, para que asuman la responsabilidad por los resultados, por tal razón, es importante trabajar con los docentes para que descubran la resignificación de su rol como educadores y potenciadores de aprendizajes, es decir, que el profesor convierta la escuela en una comunidad de aprendices, donde él aprende a integrar sus análisis de la propia práctica con sus pares, siendo capaz de discutir en equipo nuevas formas de enseñar y rediseñar colaborativamente procesos pedagógicos que sean efectivos en la enseñanza.

Es importante “[...] construir en los docentes la ciudadanía calificada e informada, polivalente e interdisciplinar, que posibilite conocer su especialidad mientras reconoce la importancia de la especialidad de los otros docentes.” (NAMO DE MELLO, 2011, p.1). Esta fórmula de trabajo colaborativo permite hacer análisis de la realidad educacional del colegio y desarrollar estrategias metodológicas que fortalecen las debilidades y potencian las fortalezas. Es vital satisfacer las necesidades formativas de los docentes para entregarles herramientas que le faciliten la aplicación de estrategias de aprendizajes, para que puedan contextualizar la situación pedagógica y de este modo los alumnos sean capaces de construir y dar significado a los contenidos habilidades de los procesos formativos que van vivenciando.

Figura 2 – Competencias integrales del docente experto



Fuente: Elaboración propia.

En síntesis la buena educación depende de que, cada profesor cumpla con su misión de educar, pero sin olvidar que es una persona capaz de cultivar, su valor humano y que además, debe educarlo en sus estudiantes, pues es un Maestro.

En Chile, las iniciativas de reforma se iniciaron desde el año 1990 y sus esfuerzos se han concentrado en el aprendizaje del alumno, estimulando las iniciativas de desarrollo de proyectos de mejoramiento educativo, pero olvidaron concentrarse en el otro protagonista del proceso Enseñanza-aprendizaje: el Docente, es el momento de comenzar a trabajar en profesionalizarlo, no haciendo crítica de su labor, sino entregándoles las herramientas que posibiliten su crecimiento y desarrollo profesional, como docente experto en competencias, lo que le permitirá dar énfasis a su vocación de educador. La formación docente que imparten las universidades, ha de darle fuerza al desarrollo de las competencias integrales docentes, las que se identifican en el figura 2.

REFERENCIAS

ALARCÓN, J. G.; MONTENEGRO, I. A. **Competencias pedagógicas**. Autoevaluación docente. Bogotá: Magisterio, 2000.

ARGUDÍN, Y. **Educación basada en competencias**: nociones y antecedentes. México: Editorial Trillas, 2008.

CHILE. Ministerio de Educación. CPEIP. **Marco para la buena enseñanza**. Santiago de Chile: MINEDUC/CPEIP, 2003.

_____. **Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente**. Informe de resultados para el Liceo Industrial Puente Alto. 2. Resumen de resultados. Santiago de Chile: MINEDUC, 2014a

_____. **Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente**. Informe de resultados para el Liceo Industrial Puente Alto. 5.a Resultados Portafolio-Dotación Docente. Santiago de Chile: MINEDUC, 2014b.

GAIRÍN SALLAN, J. Formación de profesores basadas en competencias. **Bordón. Revista de Educación**, [S.l.], v.63, n.1, p.93-108, 2011. Disponible en: <file:///C:/Users/DIRECTORA/Desktop/DialnetFormacionDeProfesoresBasadaEnCompetencias-3601043.pdf>. Acceso en: 10 jun. 2015.

GIMENO, J.; CARBONELL, J. **Sistema educativo**. Una mirada crítica. Barcelona: CissPraxis, S.A., 2003.

MARAMBIO, C.; ARAVENA, M. Diseño de instrumentos de evaluación al desempeño docente. In: REDAGE. Red de Apoyo a La Gestión Educativa. **La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa**. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, 2012. p.410-435.

NAMO DE MELLO, G. **Resignificación del rol docente**. [S.l.]: UNESCO, 2011. Disponible en: <<http://www.educabolivia.bo/index.php/textos/3122-resignificacion-del-rol-de-los-docentes>>. Acceso en: 10 jun. 2015.

SENGE, P. M. **La quinta disciplina**: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Barcelona: Granica, 1997.

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: ANÁLISE DE UMA DISCIPLINA DE PÓS-GRADUAÇÃO VOLTADA PARA A PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA

Luciana Massi

Nelma Regina Segnini Bossolan

Vivemos um momento de grande expansão do ensino superior brasileiro. Nas últimas décadas, diversas iniciativas do Governo Federal foram responsáveis pela criação de novas universidades públicas e de programas de financiamento de cursos em universidades privadas. O resultado foi um expressivo aumento, entre 2001 e 2008, na porcentagem da população entre 18 e 24 anos matriculada na educação superior de 4,8% para 13,6% (equivalente a 5.080.056 jovens) (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012). Esse aumento foi acompanhado pela ampliação do número de professores universitários que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), quase dobraram na década de 2.000, contando com 378.257 docentes atualmente.

Diante dessa expansão impactante do ensino superior não podemos evitar o questionamento de alguns aspectos associados à docência no ensino superior: Quem forma o professor para atuar neste nível de ensino? Quais vivências esse professor mobiliza em sua prática docente? Qual condição esse profissional tem de romper com modelos docentes recebidos ao longo de sua formação? Segundo Correa e Ribeiro (2013) e Soares e Cunha (2010) apenas na década de 1980 esse tipo de questionamento começou a surgir. Essa problemática permanece, tendo sido objeto de iniciativas isoladas de universidades, dentre as quais este artigo se enquadra, o que merece ser divulgado e discutido visando a construção de outros percursos formativos.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 estabelece no artigo 66 que a “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). No entanto, a maioria desses programas está preocupada com a formação do pesquisador e com a produtividade em pesquisa, que é determinante para a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, parece-nos claro que as atividades de pesquisa e de docência não exigem os mesmos conhecimentos e habilidades de modo que possam ser consideradas equivalentes.

Pimenta e Anastasiou (2012, p. 191) comparam alguns componentes presentes no ensino e na pesquisa quanto às finalidades dessas ações, mostrando que os sujeitos envolvidos, o tempo, os resultados, o método e o conhecimento da docência e da pesquisa são completamente diferentes. Correa e Ribeiro (2013) confirmam essas conclusões ao mostrar que a pós-graduação desenvolve apenas o *habitus* da pesquisa, negligenciando o *habitus* pedagógico. Esses autores analisaram o Plano Nacional da Pós Graduação de 2005 a 2010 revelando que ele não explicita a formação docente, entendendo-a como equivalente ao título. A pesquisa de Oliveira e Vasconcellos (2011, p. 1019) revela que os próprios docentes do ensino superior apontam para o “equivoco da unilateralidade da pesquisa como instrumentalização para a ação docente”. O quadro se agrava ao constataremos através da pesquisa de Soares e Cunha (2010) que nem os programas de pós-graduação em educação têm intenção de formar o professor do ensino superior.

Neste texto nos preocupamos especificamente com a formação inicial em programa de pós-graduação e adotamos este termo como marcador dessa diferença, mesmo que sua aceção comum seja referente à formação docente recebida na graduação. Assim, considerando que o ensino superior equivale à formação inicial do professor da educação básica, nos perguntamos, então, qual é a formação inicial do professor do ensino superior? Se a pós-graduação não assume este papel, podemos apontar para a total ausência de formação inicial do professor do ensino superior. Além disso, inexitem (ou são muito raras) iniciativas de formação continuada deste docente que deveriam ser oferecidas pelas universidades na qual esse profissional atua.

Talvez em decorrência desse quadro e de uma desvalorização generalizada dos saberes docentes, muitas vezes o próprio professor universitário não reconhece a complexidade do seu trabalho e, assim como as instituições, desconsidera a importância de uma formação específica para essa atuação. Segundo Pimenta e

Anastasiou (2012, p. 36) “há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar”, a ideia que faz parte de um senso comum é que “[...] basta dominar o conteúdo para reunir em si condições suficientes para ser dele um transmissor e que, nesse contexto, ensinar é dizer um conteúdo a um grupo de alunos reunidos em sala de aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012, p. 142). Além disso, as autoras ressaltam que, ao ingressar na carreira docente, em geral o professor recebe ementas prontas e desenvolve seu trabalho sem nenhum tipo de acompanhamento ou controle, ao contrário do que acontece nas suas atividades de pesquisa.

Assim como Quadros et al. (2012) e Pimenta e Anastasiou (2012), ao longo de nossa trajetória como alunas e professoras no ensino superior, vivenciamos ou ouvimos relatos de alunos sobre situações recorrentes e preocupantes na universidade, como aulas que na realidade são seminários ou palestras; professores que “sabem o conteúdo, mas não sabem passar para os alunos”; exigência de memorização de conteúdos e aplicação direta em provas; altos índices de reprovação associados a determinados professores; uso de transparências e slides antigos que nunca são revisados; aplicação das mesmas provas ao longo de vários anos; e reclamações dos docentes aos alunos sobre a obrigatoriedade de dar aulas que os afastam da pesquisa. Não pretendemos com esses exemplos responsabilizar exclusivamente o professor, apenas trazer algumas possíveis consequências que podem estar relacionadas à ausência da formação inicial e continuada para o ensino superior.

Essa situação é antiga, porém a expansão e novas modalidades de ensino (como a educação à distância que se disseminou em todas as universidades brasileiras) apontam para a urgência no enfrentamento dessas questões. Acrescentamos a esse quadro o papel dos docentes universitários em cargos administrativos envolvendo políticas educacionais internas e na construção de projetos político pedagógicos, atividades para as quais ele também não recebeu formação.

Acreditamos que a ausência de formação inicial e condição de reflexão sobre a atuação docente em geral, leva à repetição de modelos vividos anteriormente.

Talvez em decorrência desses fatores, ainda predominam na organização universitária currículos organizados por justaposição de disciplinas e a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares, que, a despeito de serem tomados como verdadeiros e inquestionáveis, muitas vezes são fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade apresenta. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012, p. 154).

O PAPEL DA FORMAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A atuação docente é fortemente influenciada pela chamada “formação ambiental”, na qual os alunos “repetem” modelos docentes ao atuarem como professores. Segundo Maldaner (2003), o exercício profissional ou o exercício de uma profissão está no imaginário das pessoas, forjado em situações de vivência e em interação com algum profissional. Destaca-se nesse particular a figura do professor, mais especificamente da professora ou da primeira professora. É da formação cultural das pessoas a ideia do que seja um professor, sua forma de agir e de se relacionar num processo intencional de ensinar algo a alguém. Dizemos, então, que o conceito ou ideia de professor, do profissional professor, está profundamente enraizado na vivência cultural de cada pessoa, mas, ao mesmo tempo, dizemos que esse é um conceito do cotidiano, portanto um conceito que está distante do que se espera de um profissional encarregado da inserção cultural de cada indivíduo na sociedade contemporânea.

Segundo Quadros et al. (2005) o professor é um dos poucos profissionais que atua no mesmo espaço em que foi formado.

Esse talvez seja um dos maiores problemas relacionados à formação de professores: antes de atuar como docente, o futuro professor já foi aluno durante pelo menos 16 anos (FLORES, 1999). Para Flores (1999) é justamente nessa “familiaridade” que reside a origem dos problemas de formação, pois ela passa ao profissional uma “falsa segurança”. Prova de que essa segurança não existe, são os vários trabalhos relacionados à entrada na carreira docente dos “neófitos”, que destacam a existência de vários conflitos e fases de adaptação (BEJARANO; CARVALHO, 2003; FLORES, 1999; SHULMAN, 1986).

Além da “falsa segurança”, outra consequência do longo período em que o professor foi aluno é o desenvolvimento de ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, conhecidas como “formação ambiental” ou “pensamento docente espontâneo” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006). Para Quadros et al. (2005, p. 3) a consonância de espaços de formação e atuação favorece que o professor “[...] assuma, depois de formado, não só a posição física de seus professores, mas também a postura, atitudes, formas de ensinar etc., fazendo um efeito ‘espelho’”. As pesquisas em ensino vêm percebendo que a influência dessa formação incidental é enorme, devido à sua natureza de exemplo vivo, real, muito mais eficaz que qualquer explicação. E, também, porque ela corresponde a experiências reiteradas e se adquire de forma não-reflexiva, como algo natural, óbvio, o chamado “senso comum”, escapando assim à crítica e transformando-se em um verdadeiro obstáculo (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006). Entende-se, por conseguinte, que, na ausência de alternativas, os professores fazem uso do

que adquiriram dessa forma, mesmo se, quando alunos, rejeitassem esse tipo de docência.

Outros autores também destacam a força da formação ambiental nos professores, que se revela principalmente na análise de suas práticas (FURIÓ-MAS, 1994; LONGUINI; NARDI, 2004; CAMARGO; NARDI, 2004; SILVA; SCHNETZLER, 2008). Nesse contexto, Longuini e Nardi (2004) se referem à existência de uma “didática da sobrevivência” que seria uma ponte entre o conteúdo pedagógico aprendido na formação inicial e a prática efetiva. Os autores também sugerem a existência de “filtros próprios” dos professores, que protegem suas crenças quando eles encaram contribuições dos cursos de formação inicial. Outro exemplo da força da formação ambiental é a rejeição pelo “ensino tradicional”, que costuma expressar-se com contundência, sobretudo por parte dos professores em formação. No entanto, há evidências de que, apesar de todas as repulsas verbais, hoje se continua fazendo nas salas de aulas praticamente o mesmo que há 60 anos (YAGER; PENICK, 1983 apud CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006).

No caso de professores universitários que passaram por um período maior de formação e, conseqüentemente, tiveram maior convivência com professores do tipo “transmissor de conteúdo” que é o mais comum na universidade, podemos supor que a formação ambiental tenha um peso ainda mais forte, levando à manutenção do modelo de ensino tradicional.

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Com base em experiências nacionais e internacionais, Pimenta e Anastasiou (2012) destacam algumas modalidades de iniciativas de formação inicial, destinadas a pós-graduandos e professores recém-contratados: cursos regulares de longa duração, de introdução e orientação à docência que conferem créditos aos participantes; cursos específicos de curta duração, flexíveis, variados e opcionais, sobre a aprendizagem dos alunos, planejamento e organização curricular; práticas docentes tuteladas por professores experientes e complementadas com cursos, discussões e seminários; e centros de iniciação à docência que prepara os doutorandos para o magistério.

As autoras reconhecem que no Brasil a iniciativa mais frequente é a inclusão de uma disciplina de metodologia do ensino superior, geralmente com duração de 60 horas. Uma crítica a essa atividade é a pressuposição de que a preparação do docente se resume a uma disciplina, considerando instrumentais os conhecimentos da educação e, especificamente, da didática (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012). Esse problema é confirmado pela pesquisa de Quadro et al (2012). Eles entrevistaram alunos de um programa de pós-graduação em química e perceberam que para

os estudantes a formação para a docência em nível superior é limitada, podendo ser oferecida através de palestras e cursos rápidos. Ao mesmo tempo, os autores observaram que eles desconhecem o oferecimento desse tipo de oportunidade, que elas têm baixa participação e que os alunos valorizam iniciativas que melhorariam seus currículos e ajudariam na preparação para concursos públicos para docente do ensino superior.

Apesar dessas dificuldades, há um reconhecimento de que muitas vezes essa é a “única oportunidade de reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012, p. 108). Concordamos com essa perspectiva e acrescentamos que no ensino de ciências, especificamente, muitos professores universitários não são licenciados, apresentam pouco interesse pela educação e desenvolvem pesquisas totalmente desvinculadas da sala de aula.

Nesse sentido merece destaque a iniciativa da CAPES, que criou o Estágio Docência obrigatório para seus bolsistas de pós-graduação. Algumas universidades acrescentaram ao estágio uma disciplina de metodologia da educação superior (FEITOSA, 2002). A Universidade de São Paulo criou o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), destacado por Pimenta e Anastasiou (2012) como uma experiência importante de formação docente para a Educação Superior no Brasil, além da iniciativa da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ele já foi alvo de outras análises, como o trabalho de Riolfi e Alaminos (2007) que analisou a experiência formativa positiva de uma participante da etapa de estágio deste programa; o trabalho de Teodoro et al. (2011) que aponta para o sucesso de uma proposta baseada na aprendizagem colaborativa, aplicada a duas disciplinas do programa PAE; e o trabalho de Arroyo et al. (2008) que investigou a percepção de estudantes envolvidos no PAE sobre a docência na Educação Superior, apontando como um dos resultados a carência de disciplinas de formação já que 75% dos entrevistados se sentiam despreparados para assumir essa função.

Nesse contexto, consideramos extremamente relevante apresentar e analisar em detalhes uma experiência de formação inicial para a docência no ensino superior no programa de pós-graduação da área de Física. Trata-se de uma disciplina entendida como a etapa de preparação pedagógica do PAE e, também, obrigatória para os bolsistas CAPES. Porém, neste trabalho, ao invés de investigar as percepções dos estudantes sobre a experiência vivenciada, nos preocupamos em analisar o resultado dessa proposta que constitui o trabalho final da disciplina. Com base na produção dos alunos procuramos perceber em que medida nossa intervenção contribuiu para romper com os modelos tradicionais de ação docente no ensino superior.

Descrevemos neste texto as principais características e o desenvolvimento da disciplina oferecida no segundo semestre de 2009. Analisamos os planos de

disciplinas propostos pelos alunos em relação a um modelo de plano discutido na disciplina, nas orientações e textos que os alunos receberam e, também, a partir das explicações que os próprios alunos expressaram no momento da apresentação dos planos e da discussão com os colegas. Como já destacamos, esta análise teve como objetivo avaliar a potencialidade da proposta de ensino na promoção de novas práticas docentes.

Iniciamos esta discussão com a descrição detalhada do conteúdo e da organização desta disciplina. Objetivamos desta forma, não apenas orientar a análise que faremos posteriormente do trabalho final produzido pelos alunos, mas também divulgar esta iniciativa de formação inicial que ainda é escassa nas universidades brasileiras.

A DISCIPLINA “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO ORAL” EM SEU CONTEXTO

A formação pedagógica dos alunos do programa de pós-graduação em questão é desenvolvida em duas etapas: a preparação pedagógica e o estágio supervisionado em docência, que deverão ser vivenciadas nessa sequência. A etapa de preparação pedagógica consiste na disciplina “Práticas Pedagógicas e Comunicação e Expressão Oral”, que será o foco deste trabalho. A disciplina atende também alunos de outros programas de pós-graduação da universidade das áreas de ciências exatas e, desse modo, o quadro de alunos que cursam a disciplina é bastante heterogêneo: licenciados e bacharéis, mestrandos e doutorandos, pesquisadores em áreas “duras” e em “ensino de”, professores inexperientes e experientes.

A disciplina tem 4 créditos, que equivale a 60 horas, distribuídas semanalmente em 2 horas de aula e 2 horas de estudo. A ementa da disciplina, acessível aos alunos pelo sistema eletrônico, traz apenas informações sobre carga horária, docentes responsáveis, conteúdo e bibliografia; objetivos, justificativa e avaliação não são apresentados. Os conteúdos ali propostos são: comunicação oral, o uso da linguagem, a elocução, a exposição oral, elementos não-verbais da conversação; a preparação pedagógica consiste em: estilos de aprendizagem e de ensino, objetivos educacionais, o professor, o aluno, o monitor e a tipologia de professores, o bom professor, avaliação da aprendizagem, a prática docente no ensino de graduação.

DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA OFERECIDA NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2009

Discutiremos em detalhes o oferecimento da disciplina no segundo semestre de 2009, cujo perfil da turma foi levantado pela professora já na primeira aula, que tratou da apresentação da disciplina e do cronograma proposto. Dos 27 alunos

inscritos, 4 eram licenciados (3 em Física e 1 em Química); 11 eram bacharéis em Física, 4 em Química e 1 em Biologia; 2 formados em Engenharia de Produção, 2 em Farmácia, 1 em Administração, 1 em Informática Biomédica, 1 em Física Médica. Assim, é importante destacar que apenas 15% dos estudantes tinham formação para a docência, os demais nunca tiveram contato com discussões sobre educação. Com relação à formação em nível de pós-graduação, 16 alunos estavam cursando o mestrado e 11 o doutorado. A maioria (21) pertencia ao programa da área de Física; 3 alunos pertenciam a programas na área da Engenharia; 3 alunos desenvolviam projetos de pesquisa na área da educação, 2 dos quais pertenciam a um programa na área de ensino de ciências e 1 a um programa da área de Química. Novamente aqui, destacamos que apenas uma minoria pouco expressiva percentualmente (7%) tinha contato com discussões e temas sobre a docência.

Ainda nessa primeira aula, a professora responsável informou aos alunos a sua opção por suprimir as discussões sobre os itens do conteúdo da ementa relativos à “Comunicação e Expressão Oral”. Segundo a professora, esse aspecto seria contemplado na disciplina de forma inerente às atividades e também por outras disciplinas oferecidas pelos programas de pós-graduação do campus que abordavam a questão de forma mais específica, tais como as disciplinas “Didática e Oratória no Ensino Superior” e “Métodos para Redação e Apresentação de seminários e Trabalhos Científicos”. Nesse sentido, a professora propôs como objetivos da disciplina “Iniciar uma preparação para a prática docente no ensino superior: conhecer e refletir sobre aspectos didáticos e etapas da construção de um programa de aprendizagem (objetivos educacionais e científicos, conteúdo, metodologia, avaliação) da docência no ensino superior; elaborar um programa de aprendizagem de uma disciplina com base nos aspectos didáticos discutidos”.

A disciplina foi dividida basicamente em dois momentos: 1) aulas expositivas com indicação de leitura dirigida e posterior discussão de textos que versavam sobre o ensino superior, metodologias de ensino/aprendizagem e avaliação; 2) elaboração e apresentação do plano de uma disciplina escolhida livremente por cada um dos alunos. No conceito final da disciplina foram consideradas as notas do plano da disciplina – elaboração e apresentação (peso 5) e das atividades propostas (estudos dirigidos de textos e atividades entregues, peso 5). Os seminários (apresentação do plano da disciplina) foram avaliados coletivamente, por meio de fichas de observação que deveriam ser preenchidas por pelo menos 70% dos alunos presentes; as fichas foram entregues ao aluno que apresentou o plano e depois encaminhadas ao professor.

Apresentaremos a seguir uma breve descrição das atividades e dos textos trabalhados em cada aula da disciplina. O texto “Tornar-se professor universitário hoje” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012) traz algumas discussões sobre os problemas envolvidos na formação inicial e continuada para a docência na educação

superior e, apresenta também as raízes dos modelos de ensino superior adotados atualmente no país, na história da universidade no Brasil e nos modelos europeus de universidade. Na segunda aula os alunos discutiram o texto em conjunto com a professora, pensando sobre a “Profissão professor”. O texto “Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória” (ANASTASIOU, 2001, p.57) discute em detalhes os “principais modelos que deixaram marcas na constituição da universidade brasileira”, especificamente os modelos jesuítico, francês e alemão. Como atividade referente a este texto a professora propôs que os alunos preenchessem uma tabela relacionando os modelos, incluindo o atual, com os seguintes aspectos: papel do docente, papel do discente, visão de conhecimento, conceito de currículo, metodologia, avaliação, mudança e paradigma. O texto “Da visão de Ciência à organização curricular” (ANASTASIOU; ALVES, 2009) amplia as discussões anteriores relacionando os modelos de ensino às visões moderna e pós-moderna. A partir dessa leitura os alunos relacionaram em uma tabela as visões moderna e pós-moderna aos aspectos: visão de conhecimento e ciência, papel do professor, papel do universitário, metodologia de ensino, avaliação, relação professor-estudante. As tabelas denominadas Ficha 1 e Ficha 2 foram discutidas em sala e entregues para a professora.

Na terceira aula a professora apresentou alguns elementos do “Planejamento Curricular”, especificamente o planejamento da disciplina e cada um dos seus componentes: justificativa, objetivos gerais e específicos, conteúdo, estratégias e modalidades didáticas e formas de avaliação. Estes dois últimos tópicos seriam discutidos em detalhes nas aulas seguintes. No texto “Os objetivos e conteúdos de ensino” (LIBÂNEO, 1994) o autor apresentou detalhadamente a importância dos objetivos educacionais, a diferença entre objetivos gerais e específicos além de questões sobre o conteúdo e sua relação com os objetivos. Para elaborar o plano da disciplina e ajudar na compreensão sobre os objetivos do ensino, a professora entregou junto com esse texto uma “lista de verbos” na qual eram apresentados exemplos de verbos para formular objetivos dos universitários (cognitivos, procedimentais e atitudinais), objetivos de ações/conteúdo e objetivos do professor.

Para a quarta aula estava previsto no planograma a entrega de uma primeira versão do plano da disciplina escolhida, junto com as ementas pesquisadas. Apesar de não ter havido uma discussão sobre os mesmos em sala de aula, os alunos foram estimulados a procurar a docente nos períodos extraclasse para discutirem suas ementas e, assim, muitos o fizeram. Propôs-se, a leitura do texto “Metodologia dialética em sala de aula” (VASCONCELLOS, 1992), após uma breve apresentação deste tema pela professora, para posterior discussão em sala de aula. Este texto traz detalhes sobre a “metodologia dialética”, incluindo as etapas de mobilização para o conhecimento (síncrese), construção do conhecimento (análise) e elaboração da síntese do conhecimento (síntese). Por ser uma

proposta diferenciada as discussões em sala foram em torno da viabilidade da proposta. Ainda visando à discussão sobre metodologias de ensino foi solicitada a leitura do texto “Estratégias de ensinagem” (ANASTASIOU; ALVES, 2009), que traz vários exemplos de estratégias de ensino, enfocando os seguintes aspectos: em que consiste a atividade, quais operações de pensamento (predominantes) estão envolvidas, qual é a dinâmica da atividade e como pode ser feita a avaliação. Na aula cinco a professora apresentou alguns aspectos sobre “Avaliação da aprendizagem”, incluindo as etapas e modalidades da avaliação, em especial a avaliação formativa. Dentro dessa perspectiva a professora discutiu também os “Mapas conceituais”, trazendo exemplos, e solicitou que os alunos fizessem um mapa conceitual do texto “Avaliação da aprendizagem na escola – reelaborando conceitos e recriando a prática” (LUCKESI, 2002) para entregar na aula seguinte, tendo como auxiliar nessa tarefa o texto “Mapas conceituais e aprendizagem significativa” (MOREIRA, 1988). O texto do Luckesi (2002) trabalhava o conceito de avaliação e sua articulação com o planejamento de ensino e as teorias pedagógicas. O texto “Processos de avaliação/acompanhamento em currículos integrativos: anotações para um começo de conversa” (ANASTASIOU, 2005) discute a diferenciação entre avaliação e verificação, buscando a superação da segunda forma e apresenta vários exemplos de instrumentos de avaliação.

Partindo dessas discussões os alunos elaboraram um plano de disciplina de graduação de sua livre escolha. Para tanto a professora forneceu e discutiu um roteiro para a elaboração do plano de disciplina que os alunos deveriam seguir, apresentado na Figura 1.

Os alunos foram orientados a produzir o plano da disciplina e entregar o texto impresso para todos os colegas e para a professora no dia de sua apresentação. Para apresentar o plano os alunos podiam usar data-show ou apenas explicar o plano na forma oral. Cada aluno teve 15 minutos para a apresentação e outros 5 minutos para discutir o plano com os colegas e a professora. Após a apresentação os alunos preencheram uma ficha de observação, apresentada na Figura 2, no qual avaliaram o plano da disciplina. Essa avaliação foi entregue ao aluno que apresentou o plano para que ele reunisse as respostas e comentários dos colegas em um único arquivo que seria entregue à professora por via eletrônica.

Figura 1 – Roteiro para a elaboração do plano de disciplina fornecido aos alunos

INFORMAÇÕES GERAIS

Curso:

Disciplina:

Professor(es):

Créditos: além dos créditos-aula, incluir os créditos-trabalho (número de horas que o aluno terá que se dedicar para desenvolver atividades propostas pela disciplina), horas de estágio (se for o caso).

Número de aulas semanais:

OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA

Verificar no perfil profissiográfico ou nas diretrizes da área os elementos que auxiliem na construção do objetivo amplo da disciplina.

JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA

Justificar a importância da inclusão da disciplina no curso, neste momento. A pergunta foco é: *qual a contribuição que a área trará ao universitário, neste momento do curso, para facilitar a construção do perfil profissiográfico pretendido?*

INTEGRAÇÃO COM O CURSO

Situações e/ou disciplinas nas quais se fará uso integrado dos conhecimentos adquiridos neste programa.

CONTEÚDO

Listar os itens do conteúdo que se imagina serem importantes para a disciplina (lembre-se que não se usa verbos nos conteúdos).

Procure agrupar os itens em unidades temáticas. Destas, verifique quais são as essenciais e quais são complementares.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Construa, para cada item do conteúdo, o(s) objetivo(s) específico(s) (aqueles que indicarão como se pretende alcançar o ensino e a aprendizagem do mesmo). Procure indicar apenas uma ação por objetivo.

Há objetivos referentes à ação docente e à ação dos alunos (veja a lista de verbos entregue).

Há objetivos cognitivos, que se referem a operações específicas de pensamento que o aluno precisará desenvolver e sistematizar para se tornar um profissional conforme necessário hoje. Há também objetivos procedimentais (ações e habilidades, por exemplo) e os atitudinais são igualmente importantes.

METODOLOGIA DE ENSINO UTILIZADA

Explicitar as formas usadas para ensinar e como os alunos serão desafiados a executarem ações de complexidade crescente, para que aprendam os conteúdos (para a escolha das estratégias adequadas ao plano proposto, ver texto de Anastasiou e Alves, 2009).

FORMAS E MOMENTOS DE AVALIAÇÃO

Derivam das formas de ensinar e de aprender, dos objetivos específicos propostos e efetivados. Devem englobar também os procedimentos e atitudes. É fundamental a ampliação da forma memorizativa para as operações de pensamento mais complexas e necessárias hoje.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Fonte: Elaboração própria.

É importante destacar que esse conteúdo é coerente com as orientações de Pimenta e Anastasiou (2012) quanto aos temas considerados o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. As autoras destacam os seguintes temas:

[...] a universidade atual; os modelos metodológicos em sala de aula e os contextos históricos nos quais emergiram; a relação professor-aluno-conhecimento; o projeto político-pedagógico-institucional de ensino; o projeto político pedagógico das disciplinas, sua relação com o institucional e com a organização curricular; finalidades da educação superior e do ensino de graduação; suas relações com o mundo do trabalho e com o mercado de trabalho e seus desdobramentos para as disciplinas; análise da organização curricular dos cursos; possibilidade de integração disciplinar; projetos e ações integrativas ao longo do curso (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012, p. 265-266).

Seguindo as orientações da professora os alunos produziram planos de disciplinas e distribuíram seus planos aos colegas. A maioria dos alunos apresentou o plano na forma oral, apenas alguns usaram o data-show para mostrar o plano ou complementar algumas informações que não estavam presentes no plano impresso. Por fim, durante a apresentação, a professora solicitou aos alunos que realizassem uma análise das propostas dos colegas de acordo com os subitens que deveriam constar nos planos.

ANÁLISE DOS PLANOS DE DISCIPLINA PROPOSTOS PELOS ALUNOS DA DISCIPLINA

Nossa análise foi construída tendo como referenciais os próprios textos discutidos na disciplina. Essa escolha se justifica por dois motivos: 1) essas são consideradas leituras fundamentais e referências sobre a docência no ensino superior; 2) avaliamos a produção dos alunos exclusivamente com base nas orientações e textos que eles receberam na disciplina, bem como nas explicações que os próprios alunos expressaram no momento da apresentação dos planos e da discussão com os colegas. Além disso, procuramos identificar através dos planos os modelos de práticas docentes institucionais propostos por Pimenta e Anastasiou (2012).

MODELOS DE PRÁTICA DOCENTE INSTITUCIONAL

Pimenta e Anastasiou (2012) identificaram alguns modelos que têm marcado a prática docente. O primeiro modelo discutido é o “tradicional” ou “prático-artesanal”, nele o ensino tem como objetivo transmitir conhecimentos ou habilidades

relacionadas às práticas e reflexões tradicionalmente consagradas. “Nessa perspectiva, ensinar se identifica com transmitir, de geração a geração, os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012, p. 183). Considerando esse princípio de “manutenção” subjacente ao modelo, a formação do professor se baseia na imitação de modelos, no “aprender fazendo” e no “dominato” do professor que já nasce “pronto”. Podemos inferir que, na realidade, não há necessidade de formação deste professor. Isso vem diretamente ao encontro de toda a discussão deste texto focada na formação inexistente do professor do ensino superior.

O segundo modelo proposto pelas autoras é o “técnico” ou “academicista”. Nele o conteúdo a ser ensinado é composto pelos conhecimentos científicos meramente traduzidos pelo professor. Assim, a “finalidade é a transmissão dos conhecimentos elaborados produzidos pela pesquisa científica”. A formação deste modelo docente se pauta nas técnicas e métodos da didática, já que o professor “deve ser formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esses conhecimentos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012, p. 184). Existe nesse contexto uma crença de que métodos eficazes poderão garantir os resultados esperados, desconsiderando a complexidade do fenômeno educativo.

Por fim, o terceiro modelo é o “hermenêutico”, para o qual “o ensino é uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares”, podendo ter resultados imprevisíveis e exigir decisões éticas e políticas igualmente inesperadas. A formação deste professor é muito mais aberta e deve promover um diálogo entre o campo da prática e os conhecimentos adquiridos sobre o ensino, devendo ser composta pela “sensibilidade da experiência” e “indagação teórica” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012, p. 185).

As autoras não fazem nenhum julgamento de valor quanto aos modelos, nem identificam sua recorrência histórica ou por nível de ensino. Apesar disso, podemos inferir que o primeiro modelo é muito mais comum na educação superior, o segundo modelo foi característico de um período da educação pautado no tecnicismo (já relativamente superado nas políticas públicas e nas orientações sobre formação de professores), e o terceiro modelo aponta para uma perspectiva a ser buscada nos cursos de formação.

INFORMAÇÕES GERAIS

A maioria dos alunos optou por elaborar planos de disciplinas tradicionais das grades dos cursos de graduação de Física, Química, Engenharia, Farmácia, tais como Física I, II e III ou Química Geral, Química Orgânica, Biologia Celular. Em geral as disciplinas propostas eram disciplinas semestrais. Poucos alunos propuseram disciplinas novas e, geralmente, as propostas eram de migração de discipli-

nas da pós-graduação para a graduação com algumas adaptações ou apresentadas como disciplinas opcionais. Em outros casos, a proposta de uma disciplina nova se referia à importação de uma disciplina presente na grade de outra Instituição para aquela na qual o aluno estava propondo a disciplina. Acreditamos que esses resultados apontam para certa concordância dos alunos com a grade do seu curso de graduação, pois mesmo tendo oportunidade de propor mudanças, na maioria dos casos, os alunos preferiram manter a mesma estrutura da grade e das disciplinas. A manutenção e reprodução da estrutura curricular sugerem um modelo “tradicional” de ensino, preocupado com a reprodução dos modos tradicionais de aprendizagem. A migração de disciplinas da pós-graduação para a graduação sugere um forte envolvimento dos alunos com suas áreas de pesquisa e a percepção de uma ausência de determinados enfoques mais especializados nos cursos de graduação. Essa migração aponta também para a presença de um modelo docente “academicista”, que subordina o conhecimento prático aplicado ao conhecimento teórico, objetivando a transmissão da “verdade científica”, porém em alguns casos essa migração chegava a desconsiderar a etapa de “tradução” desses conhecimentos.

Outro elemento que apareceu na maioria dos planos foi uma confusão na contagem dos créditos das disciplinas, apesar da orientação que receberam sobre o sistema adotado pela universidade, no qual 1 crédito-aula equivale a 15 horas. A confusão se deu pela inexperiência, mas também porque alguns alunos adotaram outros sistemas de contagem de crédito. Além disso, poucos alunos indicaram que suas disciplinas teriam crédito-trabalho. A orientação presente no modelo de ementa era que além dos créditos-aula os alunos deveriam “incluir os créditos-trabalho (número de horas que o aluno terá que se dedicar para desenvolver atividades propostas pela disciplina)”. Acreditamos que os alunos não usaram esse sistema possivelmente (a) por não conhecê-lo muito bem ou (b) por excluírem de seus modelos didáticos o estudo extra-classe. É interessante ressaltar que os modelos adotados na maioria das disciplinas propostas foram pautados principalmente em aulas expositivas, resoluções de exercícios e avaliações somativas. Novamente fica claro aqui a valorização do “[...] ensino que é praticado nas instituições e que é composto da tradição, da inércia, da permanência do *habitus* consagrado, que deve ser preservado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012, p. 183).

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Observamos na maioria dos planos apresentados certa confusão quanto ao que seriam os objetivos gerais e específicos. Em geral, os objetivos gerais formulados eram muito extensos e não faziam referência ao perfil profissiográfico, apesar dessa orientação estar presente no modelo de plano. Já os objetivos específicos ou não eram apresentados pelos alunos ou não eram correlacionados com os con-

teúdos, novamente contrariando as orientações, ou, ainda, se referiam apenas a objetivos para o professor. Segundo a orientação que os alunos receberam, produzida pelos autores e apresentada anteriormente na Figura 1, era possível perceber a existência de diferentes tipos de objetivos:

Há objetivos referentes à ação docente e à ação dos alunos (veja a lista de verbos entregue). Há objetivos cognitivos, que se referem a operações específicas de pensamento que o aluno precisará desenvolver e sistematizar para se tornar um profissional conforme necessário hoje. Há também objetivos procedimentais (ações e habilidades, por exemplo) e os atitudinais são igualmente importantes.¹

Porém, percebemos, através dos principais verbos utilizados pelos alunos, que a maioria dos planos fazia referência aos objetivos para o professor e àqueles relacionados a um modelo de ensino transmissivo. Apesar da extensa lista de verbos presente na lista para consulta, os verbos que apareceram em maior quantidade foram: explicar, demonstrar, definir, apresentar, ensinar, introduzir, mostrar. Esse modelo de ensino se atrela ao modelo docente “tradicional”, no qual a “finalidade do ensino é a de transmitir os conhecimentos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012, p. 183).

Outro indício da dificuldade de compreensão que os alunos tiveram sobre o que seriam objetivos gerais e específicos foi a mistura dos objetivos com a justificativa, não sendo possível perceber o que o aluno entendeu por objetivo geral e por justificativa. Destacamos que, apesar de trazerem ideias próximas e estarem relacionados ao perfil profissiográfico, pudemos perceber no modelo de plano, apresentado anteriormente na Figura 1, havia orientação explícita dos trechos transcritos a seguir, de que no objetivo o aluno deveria “verificar no perfil profissiográfico ou nas diretrizes da área os elementos que auxiliem na construção do objeto amplo da disciplina”, enquanto a justificativa se referia à “importância da inclusão da disciplina no curso, neste momento [...] para facilitar a construção do perfil profissiográfico pretendido”.

JUSTIFICATIVA

Como já indicamos no parágrafo anterior, a justificativa deveria fazer referência, mesmo que de forma indireta, ao perfil profissiográfico do curso. Assim, deveria justificar a disciplina dentro do contexto de formação profissional. Essa orientação foi seguida pela maioria dos alunos, que destacaram a importância social do profissional e as relações com o mercado de trabalho. Em alguns casos

¹ Texto do material da disciplina, ver Figura 1.

foram feitas referências diretas às Diretrizes Curriculares Nacionais e ao Plano Político Pedagógico do curso. Porém, alguns alunos optaram por justificar a disciplina no contexto da grade curricular, ou seja, apresentá-la como fundamental quando relacionada a outras disciplinas do curso, isso também levou os alunos a apresentarem a justificativa junto com o próximo subitem “Integração com o curso”, novamente dificultando nossa percepção sobre a efetiva compreensão de cada subitem pelo aluno. Em outros casos os alunos não apresentaram a justificativa ou também apresentaram a justificativa antes do objetivo, invertendo a ordem proposta. Destacamos aqui novamente a manutenção, tradição e inércia na grade curricular que pode ser articulada ao modelo docente “tradicional”.

INTEGRAÇÃO COM O CURSO

Nesse subitem a maioria dos alunos apresentou corretamente disciplinas nas quais se faria “uso integrado dos conhecimentos adquiridos neste programa”, porém poucos indicaram se essas disciplinas seriam pré-requisitos ou apenas uma recomendação para a grade. Os alunos indicaram outras disciplinas que deveriam ser cursadas antes, em paralelo ou depois da disciplina proposta pelo aluno. Poucos alunos não apresentaram esse subitem ou indicaram-no apenas como pré-requisitos.

CONTEÚDO

A orientação expressa no modelo de plano da disciplina sugeria o uso de unidades temáticas para apresentação dos conteúdos, indicando as essenciais e as complementares, segundo um exemplo apresentado em aula pela professora. A maioria dos alunos seguiu a orientação e dividiu os conteúdos em módulos, outros apresentaram unidades e descreveram subitens ou apenas apresentaram os tópicos principais da disciplina; entretanto, não classificaram os conteúdos em essenciais ou complementares. Em geral, os conteúdos eram muito extensos e em alguns casos chegavam a ser incoerentes em relação à quantidade de aulas. Essas incoerências eram percebidas pelos alunos nos momentos de discussão e talvez pudessem ter sido evitadas caso os alunos distribuíssem os conteúdos por aulas, como alguns fizeram, ou então discriminando-os em essenciais e complementares, o que facilitaria a exclusão de algum item se necessário. Outra observação é que alguns planos apresentaram os itens e subitens bastante semelhantes aos índices de livros didáticos, contrariando as orientações expressas pela professora, apresentada inclusive como um exemplo que não deveria ser seguido pelos alunos. Além disso, o texto “Os objetivos e conteúdos de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p.132) trabalhava diretamente a questão da seleção dos conteúdos da disciplina, sugerindo que essa

deveria ser coerente com o objetivo de preparar os alunos “[...] para enfrentar as exigências objetivas da vida social como a profissão, o exercício da cidadania, a criação e o usufruto da cultura e da arte, a produção de novos conhecimentos de acordo com interesses de classe, as lutas pela melhoria das condições de vida e de trabalho”. A ausência de seleção dos conteúdos e sua extensão sugerem uma valorização do conhecimento científico “[...] elaborado externamente e indiferente à qualidade de sua aplicação prática” marcante no modelo docente “academicista” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012, p. 184). Essa perspectiva é bastante coerente com a atual condição da formação docente no ensino superior, pautada quase exclusivamente na formação do pesquisador, cujo contato diário é com o conhecimento científico.

METODOLOGIA DE ENSINO

A maioria dos planos de disciplina previa uma metodologia de ensino pautada em aulas expositivas e práticas (dependendo da disciplina), resolução de exercícios e apresentação de seminários. Algumas variações como estudo dirigido e discussão em pequenos grupos também foram propostas, mas acreditamos que ainda poderiam ser consideradas como metodologias semelhantes às anteriores. Podemos considerar essas metodologias como sendo características de um ensino tradicional e de um modelo docente “tradicional”, ou um modelo da transmissão/recepção, denominado por Santos e Praia (1992 apud MALDANER, 2003) de paradigma de *aprendizagem por transmissão* (APT). Basicamente o ensino por transmissão tem o seu fulcro nas exposições orais do professor, que transmite as ideias aos alunos. Nessa lógica instrucional de organizar o ensino, o aluno tem um papel cognitivo passivo, sendo encarado como um mero receptáculo de informações que, mais tarde, serão úteis para a vida.

Nesse sentido novamente percebemos, por parte dos alunos, uma concordância com o modelo de ensino vigente na universidade, que nos leva a questionar se essa concordância é consequência de uma crença na efetividade desse modelo ou se é resultado da falta de vivência dos alunos com outras possibilidades metodológicas. Acreditamos que a segunda opção seja mais coerente, pois alguns alunos propuseram o uso de outras metodologias, tais como o PBL, *jigsaw*, estudo de casos, uso de softwares e vídeos, Philips 66, grupo de verbalização e grupo de observação. Percebemos que a maioria dessas metodologias estava descrita no texto de Anastasiou e Alves (2009), porém os alunos que sugeriram essas metodologias apenas com base no texto não pareciam muito seguros sobre a forma de condução das atividades e sobre a eficácia da metodologia; por outro lado, alguns alunos sugeriram essas metodologias com base em experiências vivenciadas em disciplinas e nesse caso, estavam muito mais seguros tanto sobre a forma de condução

quanto sobre a eficácia do processo. Isso sugere a necessidade de investimentos em formação continuada além da formação inicial, pois parece que a apropriação de uma nova metodologia não é tão forte quando o aluno apenas vivencia a teoria e não a prática.

FORMAS E MOMENTOS DE AVALIAÇÃO

Apesar das discussões sobre a avaliação formativa e sua contribuição para a formação dos alunos, tanto por meio das aulas quanto dos textos (ANASTASIOU, 2005; LUCKESI, 2002), a grande maioria dos alunos sugeriu avaliações por meio de provas objetivas ou dissertativas ao final das unidades de ensino, características da avaliação somativa. No cálculo das médias, as atividades diferentes das provas, tais como trabalhos, relatórios, seminários e listas de exercícios, quando computadas, tinham um peso muito menor do que a avaliação, reforçando o caráter somativo das avaliações propostas pelos alunos. Um exemplo de metodologia de avaliação que foi proposto por vários alunos, com referência às suas experiências anteriores, foi o uso de avaliações rápidas (15 minutos) no início ou final da aula sobre exercícios que constavam da lista de exercícios, que os alunos já haviam resolvido na semana anterior. Acreditamos que essas opções metodológicas novamente reforçam um modelo “tradicional” baseado na transmissão e reprodução, que vem sendo utilizado na universidade há bastante tempo.

BIBLIOGRAFIA

A maioria dos alunos indicou poucos livros na bibliografia: em média apenas quatro. Em alguns casos todos os livros foram publicados em português, mas alguns alunos indicaram todos os livros da bibliografia em língua estrangeira, em geral inglês, e alguns em francês. Novamente percebemos o distanciamento desses alunos do ensino em nível de graduação, pois na pós-graduação a língua estrangeira é realmente mais usual e consta até do processo seletivo para seu ingresso; algumas justificativas apresentadas para a inclusão de livros somente em língua estrangeira na bibliografia foram: (a) a falta de livros similares em língua portuguesa e (b) a aceitação dos livros por parte dos alunos que se sentiam qualificados para realizar tal leitura. Acreditamos que essa escolha revele uma associação ao modelo docente “academicista”. Entretanto, pareceu ser um consenso entre os alunos que a indicação de uma bibliografia apenas em inglês em ementas de graduação poderia ser um fator complicador no desenvolvimento da disciplina.

DISCUSSÕES E FICHAS DE OBSERVAÇÃO

Os alunos participaram efetivamente das discussões sobre os planos de disciplina apresentados pelos colegas, mostrando grande comprometimento com a disciplina e interesse nas discussões. Em todas as apresentações houve comentários dos colegas sobre o plano, no sentido de esclarecer dúvidas, propor alterações e questionar opções dos colegas. No preenchimento dos roteiros de observação também observamos um grande comprometimento dos alunos, no sentido de valorizar o trabalho dos colegas e incluir comentários justificando algumas observações negativas. Destacamos aqui a ausência de uma reflexão sobre o trabalho docente e de uma atitude de questionamento que seria esperada de docentes preparados para compreender o fenômeno educativo como complexo e aberto, presente no modelo “hermenêutico”. Percebemos, também, que os alunos adotaram o modelo de plano como uma referência para avaliar o plano dos colegas, pois durante o preenchimento do roteiro muitos alunos consultavam o modelo de plano.

CONCLUSÕES E PROPOSTAS RELACIONADAS À FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

Nossa pesquisa tinha como objetivo analisar a potencialidade de uma iniciativa de formação inicial de professores universitários enquanto promotora de novas práticas docentes. Adotamos os modelos docentes de Pimenta e Anastasiou (2012) como referência de análise e percebemos, através dos planos de aula, a recorrência do modelo “tradicional” permeado por elementos do modelo “tecnicista”. Essa manutenção e reprodução dos modelos docentes vivenciados na graduação não nos surpreende diante das condições de formação do professor do ensino superior, porém aponta para a urgente necessidade de mudança.

Ao analisar os planos de ensino, inicialmente nos perguntamos por que os alunos de pós-graduação que cursaram a disciplina tiveram tanta dificuldade em entender e aplicar o modelo de ementa ao plano da disciplina que eles elaboraram. Apesar dos alunos usarem esse modelo de plano como referência para avaliar os trabalhos dos colegas, muitos suprimiram alguns subitens de seus próprios planos ou apresentaram informações diferentes das que foram descritas no modelo. Podemos supor que a dificuldade não se refere a um problema de interpretação dos textos e nem a uma falta de comprometimento dos alunos, pela postura que observamos em sala de aula e em momentos extraclasse. Assim, acreditamos que seja consequência da falta de familiaridade dos alunos com os conceitos e termos próprios da área de educação, o que aponta para a dificuldade de formação pedagógica desses pós-graduandos, futuros professores de ensino superior.

Outra percepção que nos chamou atenção foi a opção dos alunos em manter o modelo “tradicional” vigente de ensino superior, permanecendo fiéis às grades, conteúdos, metodologias de ensino e formas de avaliação. Essa percepção nos pareceu incoerente com o discurso que ouvimos da maioria dos alunos criticando esses mesmos itens. E nos perguntamos por que, diante de uma oportunidade fictícia, porém única, de mudar o sistema, os alunos optaram pela sua manutenção. Perguntamo-nos também se isso seria um indicativo da crença dos alunos na eficácia desse modelo de ensino, porém acreditamos que não. Talvez seja apenas um indicador da falta de vivência dos alunos com outros modelos de ensino, que infelizmente, devido ao curto tempo da disciplina nem sempre pode ser vivenciado na prática.

Não estamos defendendo aqui que apenas metodologias alternativas ao ensino tradicional sejam capazes de promover a aprendizagem, correndo o risco de adotar uma lógica “tecnicista”; acreditamos, ao contrário, que outras metodologias podem servir como significativas alternativas ou complementos a aula expositiva. Além disso, a diversificação de metodologias pode ampliar a aprendizagem de alunos com diferentes características e, conseqüentemente, diferentes formas de aprendizado. Porém, a escolha e implementação dessas técnicas depende de um movimento reflexivo do professor, que nos pareceu ausente nesses trabalhos.

Assim, apesar de destacar a importância e qualidade desta iniciativa, concluímos que não foi possível observar neste grupo de pós-graduandos mudanças significativas quanto à prática e os modelos docentes, persistindo fortemente o papel da formação ambiental. Reconhecemos o desafio de formação ao qual nos propomos e que foi objeto de discussão neste capítulo. Com base neste desafio acreditamos que a ausência de formação inicial para a docência, a desvalorização dos saberes docentes e até mesmo o curto período de formação analisado podem justificar a falha da disciplina ao alcançar seu objetivo. No entanto, ainda defendemos este formato, principalmente, tendo em vista a especificidade da formação de professores de ensino de ciências de nível superior. Propomos então algumas mudanças que poderiam complementar esta iniciativa e melhorar sua eficácia.

Acreditamos, principalmente, que este tipo de disciplina deveria ter sua carga horária aumentada para contemplar em maior profundidade os elementos constantes do primeiro momento da disciplina, no qual são trabalhados textos sobre conteúdos pedagógicos, isso porque a maioria dos alunos não tem essa base de conhecimentos pedagógicos. A explicitação da formação ambiental também é uma etapa importante de formação do futuro professor (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006; BEJARANO; CARVALHO, 2003). Muitos trabalhos propõem o uso de narrativas biográficas para esse fim (BUENO, 2002). Segundo Carvalho e Gil-Pérez (2006), um procedimento que tem se mostrado muito eficaz para mostrar o

peso da formação docente ambiental consiste em solicitar aos professores a análise crítica de materiais didáticos concretos; outra proposta seria a gravação de aulas dos alunos em vídeo e a posterior análise e discussão delas. Percebemos também que seria fundamental para os alunos vivenciar as experiências metodológicas e avaliativas descritas nos textos para que conheçam outras metodologias e modelos de ensino. Além dessa vivência como aluno, o pós-graduando precisaria planejar, implementar e avaliar intervenções didáticas na pós-graduação supervisionado por um professor formador, talvez também por meio de uma disciplina de prática de ensino, assim como vem sendo defendido na literatura sobre formação inicial de professores para a educação básica. O conhecimento, a vivência e a reflexão de modelos de ensino por parte dos alunos da pós-graduação certamente contribuirão para suas práticas profissionais docentes, tornando suas escolhas conscientes e coerentes quanto aos objetivos propostos quando da elaboração/consecução de um plano de disciplina.

Estas alterações poderão ser implementadas e avaliadas posteriormente, visando contribuir para o campo de estudos e projetos de desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Processo de avaliação / acompanhamento em currículos integrativos: anotações para um começo de conversa. In: DANYLUK, O. S.; QUEVEDO, H. F.; MATTOS, B. P. **Conhecimento sem fronteira**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005. p. 61-70.

_____. Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E (Org.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 57-70.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. Joinville: Ed. da Univille, 2009.

ARROYO, A. et al. A prática docente na formação do pós-graduando em química. **Química Nova**, São Paulo, v.31, n.7, p.1888-1891, 2008.

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Tornando-se professor de ciência: crenças e conflitos. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 out. 2015.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, 2002.

CAMARGO, S.; NARDI, R. Prática de ensino de Física: uma reflexão sobre as marcas de referenciais teóricos presentes nos discursos de licenciandos. In: NARDI, R.; BASTOS, F.; DINIZ, R. E. S. (Org.). **Pesquisa em ensino de Ciências: contribuições para a formação de professores**. v.1. 5.ed. São Paulo: Escrituras, 2004. p. 213-234.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.2, p.319-334, 2013.

FEITOSA, J. P. A. Construindo o estágio de docência da pós-graduação em Química. **Química Nova**, São Paulo, v.25, n.1, p.153-158, 2002.

FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.12, n.1, p.171-204, 1999.

FURIÓ-MAS, C. J. Tendencias actuales em la formación del profesorado de ciências. **Enseñanza de las ciências**, Barcelona, v.12, n.2, p.188-199, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LONGUINI, M. D.; NARDI, R. A prática reflexiva na formação inicial de professores de Física: análise de uma experiência. In: NARDI, R.; BASTOS, F.; DINIZ, R. E. S. (Org.). **Pesquisa em ensino de Ciências: contribuições para a formação de professores**. v.1. 5.ed. São Paulo: Escrituras, 2004. p.195-211.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química professor/pesquisador**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2003.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. **O Ensino**, Braga, n.23 a 28, p. 87-95, 1988.

OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. **Interface: comunicação, saúde e educação**, Botucatu, v.15, n.39, p.1011-1024, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2012.

QUADROS, A. L. et al. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.7, n.1, p.1-8, 2005.

QUADROS, A. L. et al. A formação do professor universitário no percurso de pós-graduação em química. **Ciência e Educação**, Bauru, v.18, n.2, p.309-321, 2012.

RIOLFI, C. R.; ALAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p.297-310, 2007.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESP, CNE, MEC, 2012.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, São Paulo, v.31, p.2174-2183, 2008.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TEODORO, D. L. et al. Formação docente no ensino superior de química: contribuições dos programas de aperfeiçoamento de ensino. **Química Nova**, São Paulo, v.34, n.4, p.714-719, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação – AEC**, Brasília, p.28-51, 1992.

AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE MAESTRÍA EN EL ÁREA EDUCATIVA

Martha Leticia Gaeta González

Gabriela Croda Borges

Luis Gerardo Ortiz Lack

Las propuestas educativas actuales que centran su atención en los procesos que median el aprendizaje y sobre todo en el papel activo, reflexivo y crítico de los estudiantes, constituyen elementos esenciales en los programas de posgrado, a fin de permitir que los alumnos logren un mayor crecimiento personal y el dominio de competencias con mayor complejidad. En este sentido, el estudio de la autorregulación del aprendizaje constituye una vía de gran importancia en el acercamiento a los procesos que permiten a los estudiantes de este nivel educativo el dominio de un conjunto de recursos, para movilizar y dar sentido y significado a los propios aprendizajes, mediante una participación activa en la formulación de metas, la implementación de las estrategias para lograrlas, así como en la evaluación de los procesos y sus resultados. Para ello, es necesario que el alumno se sienta competente y desarrolle estrategias para gestionar su propio aprendizaje. De ahí que el propósito principal de este estudio es determinar el nivel de autoeficacia académica y el uso de estrategias de aprendizaje (cognitivas y metacognitivas) en estudiantes de programas académicos de maestría en el área educativa.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Estudiar un programa académico de posgrado es una elección cada vez más recurrente (MÉXICO, 2000), en la búsqueda de especializarse y dar respuesta a los retos de la sociedad dinámica donde nos encontramos. El nivel de profundidad

durante la trayectoria académica en este nivel educativo demanda el desarrollo de habilidades más complejas para lograr los propósitos educativos. De modo que el alumno tiene una gran responsabilidad en la adquisición de su propio aprendizaje, debiendo autorregular de manera efectiva su motivación, cognición y comportamiento.

Desde un enfoque socio-cognitivo, considerar a los estudiantes como agentes activos, responsables de su aprendizaje, conlleva un énfasis tanto en los componentes cognitivos como motivacionales, enmarcados en un contexto específico. El componente cognitivo involucra las estrategias de aprendizaje, esto es, aquellas actividades que los estudiantes usan para aprender, recordar y comprender el material, así como las estrategias metacognitivas para planificar, supervisar y modificar sus cogniciones (SUÁREZ; FERNÁNDEZ, 2004).

Asimismo, para promover el logro académico es indispensable que los estudiantes estén motivados. La motivación hacia el aprendizaje está determinada a su vez por las expectativas de los alumnos de su propia capacidad para lograr sus objetivos (BANDURA, 1993). Esta autopercepción, generalmente denominada auto-eficacia (SCHUNK, 1990), es de vital importancia en el proceso del aprendizaje autorregulado, al ejercer una profunda influencia en la selección de las tareas a realizar, el esfuerzo y la perseverancia al enfrentar situaciones difíciles (PASCUAL, 2009).

Diversas investigaciones han corroborado la postura de que la autoeficacia está relacionada con el progreso académico (KOESTNER et al., 2002) y la capacidad para autorregular el aprendizaje (PASCUAL, 2009). Así, se ha encontrado que las personas generan un mayor interés hacia la tarea al percibirse como competentes y cuando anticipan resultados valiosos al implicarse en la actividad (BLANCO BLANCO, 2009). Asimismo, los alumnos con una elevada autoeficacia se plantean metas más difíciles o tienden a aceptar las metas asignadas, implicándose más en su consecución (LOCKE, 1996). De esta forma, la auto-eficacia interviene como un motivador en el procesamiento cognitivo de la información (CHACÓN, E.; CHACÓN, C., 2010).

Lo anterior genera una relación recíproca; cuando los alumnos usan más estrategias para el aprendizaje y su desempeño mejora, su autoeficacia académica aumenta. Además, tanto la percepción de autoeficacia como el aprendizaje autorregulado requieren una serie similar de procesos cognitivos y metacognitivos, incluyendo la capacidad de establecerse metas, monitorear el progreso, la autoevaluación y la autorreacción (GASKILL; WOOLFOLK, 2002). En otras palabras, la percepción de autoeficacia da a los alumnos un sentido de capacidad para dirigir su aprendizaje, mediante el uso de los procesos autorregulatorios.

MÉTODO

Se realizó una investigación con un enfoque cuantitativo descriptivo, de corte transversal.

Participantes

Participaron 310 docentes en formación que cursan programas de maestría en Pedagogía o en Tecnología Educativa de una universidad privada, en una ciudad en la región centro de México. Del total de la muestra 20.3% son varones y 79.7% son mujeres, con edad =29 años (DT=7.122). Los alumnos FUERON seleccionados mediante un muestreo por conveniencia.

Instrumento

Para la evaluación de la autoeficacia académica y las estrategias de aprendizaje (cognitivas y metacognitivas) de los estudiantes, se utilizaron las escalas correspondientes de la adaptación mexicana del Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ (RAMÍREZ DORANTES et al., 2013). La versión original de este instrumento incluye dos secciones (motivación y estrategias de aprendizaje), con un total de 81 ítems. De este instrumento, la escala referente a la autoeficacia para el aprendizaje (8 ítems) se divide en dos sub-escalas: a) expectativas de desempeño y creencias de la habilidad personal para lograr una tarea; b) Creencias sobre logro de las tareas, utilizando las habilidades propias. Por su parte, la escala correspondiente al uso de estrategias de aprendizaje (31 ítems), se dividen en 5 sub-escalas: a) repetición (uso de estrategias de repetición); b) elaboración (uso de estrategias de elaboración de tareas académicas); c) organización (estrategias para iniciar el estudio de la materia y seleccionar la información relevante); d) pensamiento crítico (uso de estrategias para aplicar el conocimiento previo a nuevas situaciones o hacer evaluación crítica de las ideas estudiadas); e) autorregulación metacognitiva (uso de estrategias de control y regulación cognitiva). Los ítems son presentados en formato tipo Likert (1932) de cinco alternativas que van desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). La confiabilidad del instrumento original en la autoeficacia para el aprendizaje es $\alpha 0.74$ y en las estrategias de aprendizaje es $\alpha 0.79$. El instrumento adaptado para el presente estudio muestra una fiabilidad en autoeficacia académica $\alpha 0.80$ y en las estrategias de aprendizaje $\alpha 0.89$.

Procedimiento

El cuestionario fue aplicado de forma colectiva en el salón de clases, durante el horario académico, con previa autorización de las autoridades de la instituci-

ón. Las instrucciones fueron dadas al inicio de la aplicación de manera verbal, tal como aparecen en el cuestionario, y se enfatizó la importancia de contestar con sinceridad el total de las preguntas. De la misma forma, se aseguró la confidencialidad de las respuestas. Además, se desecharon los cuestionarios que no fueron contestados en su totalidad o tenían un sesgo en sus respuestas. Para el análisis de la información se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 20.0). Se evaluó la confiabilidad y validez del instrumento, mediante un análisis factorial exploratorio con rotación VARIMAX y se realizaron análisis descriptivos y de comparación entre grupos.

RESULTADOS

Las características demográficas de los alumnos, respecto a sus estudios previos de licenciatura, años de experiencia docente y nivel educativo donde laboran se muestran a continuación. Poco más de la mitad tiene estudios previos en ciencias de la educación (50.6%), 17.7% en artes y ciencias sociales, 5.2% en psicología y el resto tiene otros estudios (23.3%). Respecto a los años de experiencia docente, los alumnos tiene de 1 hasta 45 años ($\bar{x}$ 6.5 años). El nivel educativo en el que llevan a cabo su labor docente es diverso: primaria (21.3%), preescolar (20.3%), secundaria (19.7%), bachillerato (18.7%), licenciatura (9.7%), maestría (1.3%), educación especial (1.9%), técnico universitario (1%) y cursos y talleres diversos (0.6%).

Análisis por factor

Se realizó un análisis del nivel promedio de los factores que integran la autoeficacia académica y las estrategias de aprendizaje, encontrando que todos ellos se encuentran por arriba de la $\bar{x}$ teórica (3.5). A continuación se presentan los resultados por factor.

Autoeficacia académica: (a) “creencia sobre el logro de las tareas, utilizando las habilidades propias” ($\bar{x}$ 6.13); (b) “expectativas de desempeño y creencias de la habilidad para lograr una tarea” ($\bar{x}$ 5.67). Estrategias de aprendizaje: (c) “elaboración de esquemas cognitivos en la memoria de largo plazo con los elementos aprendidos” ($\bar{x}$ 5.89); (d) “selección y construcción apropiada de la información” ($\bar{x}$ 5.85); (e) “aplicación de conocimiento previo a nuevas situaciones” ($\bar{x}$ 5.68); (f) “monitoreo de actividades para regular la atención mientras uno aprende” ($\bar{x}$ 5.48); (g) “planeación del conocimiento más importante a estudiar” ($\bar{x}$ 4.78); (h) “ensayo de los elementos a ser aprendidos” ($\bar{x}$ 4.57) y por último (i) “regulación y ajuste continuo de las actividades cognitivas” ($\bar{x}$ 4.19).

Comparación entre grupos

A fin de determinar diferencias significativas entre los grupos, según el sexo, edad, estudios previos, posgrado que cursan y nivel educativo donde laboran, se realizó la prueba U de Mann-Whitney y la prueba Kruskal-Wallis según el caso, teniendo en cuenta que no existe una distribución normal de la muestra para las variables de estudio.

En general, no existen diferencias significativa de los estudiantes respecto al sexo en los factores que integran la autoeficacia académica y las estrategias de aprendizaje (cognitivas y metacognitivas). Con excepción del factor “selección y construcción apropiada de la información” ($p=0.002$); las mujeres cuentan con un rango promedio más alto (163.24) respecto a los hombres (125.13).

Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas entre los alumnos, en autoeficacia académica ni en estrategias de estudio, al tomar en cuenta la edad, los estudios previos cursados, ni el nivel educativo donde laboran.

Al comparar a los alumnos respecto a la maestría que estudian, se encontró que en general no existen diferencias significativas en la autoeficacia académica, ni en las estrategias de aprendizaje. Únicamente se encontraron diferencias significativas en el factor “elaboración de esquemas cognitivos en la memoria de largo plazo con los elementos aprendidos” ($\chi^2=12.166$; $p=0.016$); los alumnos de la maestría en Pedagogía, cuentan con un promedio más alto, que los alumnos de la maestría en Tecnología educativa.

DISCUSIÓN

El objetivo fundamental del estudio fue determinar el nivel de autoeficacia académica y uso de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de maestría en el área educativa. Asimismo, se evaluaron las posibles diferencias en función del sexo, edad, estudios previos, posgrado que cursan y nivel educativo donde laboran.

A partir de los análisis realizados, se comprobó que los estudiantes de la muestra cuentan con un nivel de autoeficacia académica y estrategias de aprendizaje por encima de la $\bar{x}$ teórica. Estos resultados concuerdan con los de Calderón y Chiecher (2012), quienes encontraron una $\bar{x}$ de 5.52 en estudiantes de educación media y de 4.83 en estudiantes de licenciatura en Psicopedagogía, aplicando el MSLQ. Por su parte, Garelo (2013) indica en su estudio un nivel adecuado en el uso de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. No obstante, señala la importancia de dar un asesoramiento docente sistemático, para familiarizar a los estudiantes en el uso adecuado de estrategias como la transferencia de información para la resolución de problemas o de vinculación del aprendizaje previo con el nuevo contenido para lograr un aprendizaje significativo.

De manera específica, el factor con el promedio más alto es el de “creencias sobre logro de las tareas, utilizando las habilidades propias”, que se refiere a la confianza del alumno para lograr sus metas académicas. En este sentido, tal como afirman Kassin, Fein y Markus (2010), una autoconcepción positiva de logro permite una inmersión adecuada a los nuevos contenidos del curso. Para ello, es necesario promover un ambiente de aprendizaje positivo que promueva el desarrollo de este tipo de estrategias en los estudiantes (DUPONT et al., 2014) y que propicie creencias positivas para el logro de las mismas.

El factor “regulación y ajuste continuo de las actividades cognitivas” que refiere a la identificación de contenidos del aprendizaje para enfocar las estrategias de abstracción, análisis y acomodación en los esquemas cognitivos para el logro de aprendizajes significativos, muestra el promedio es el más bajo, aunque por arriba de la teórica, lo cual indica la necesidad de fortalecer la adquisición de estrategias favorecedoras de aprendizajes significativos (CASTILLO; RAMÍREZ; GONZÁLEZ, 2013). En este sentido, diversos estudios demuestran cómo la promoción de estrategias autorregulatorias favorece la implicación y desempeño académico de los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa (GAETA; CAVAZOS, 2015; SEQUEA; BARBOZA, 2012).

Por otro lado, los resultados del estudio muestran que no existe una diferencia significativa en la autoeficacia académica o las estrategias de aprendizaje, según el sexo, por lo que se puede inferir que el desarrollo de esquemas cognitivos propiciadores de estrategias para lograr un mejor abordaje de las tareas es similar entre hombres y mujeres. No obstante, cabe destacar que las mujeres perciben una mayor “selección y construcción apropiada de la información”. Lo cual coincide con el estudio de Cerezo y Casanova (2004) que encontraron una diferencia significativa en el procesamiento cognitivo-motivacional de hombres y mujeres dentro del ámbito académico, siendo las alumnas quienes cuentan con mejores estrategias de adaptación hacia las tareas de aprendizaje, en comparación con los varones. Asimismo, en el estudio de Martín, Bueno y Ramírez (2010) las mujeres presentan mayor autoeficacia para lograr metas académicas, así como mayor uso de estrategias metacognitivas, en comparación con los varones. No se obtuvo una diferencia significativa entre los alumnos según la edad, en la autoeficacia académica ni en las estrategias de aprendizaje autorregulado. En este sentido, Trias y Huertas (2009) señalan que la edad o el nivel educativo no son factores condicionantes para lograr mejores niveles de autorregulación, sino que el desarrollo de estas estrategias se logra mediante aprendizajes implícitos o explícitos de cada persona.

Además, no existe diferencia significativa en cuanto al nivel educativo donde laboran los docentes en formación o la maestría donde se encuentran inscritos. Estos resultados son contrarios a los reportados por Parrales y Solórzano (2014),

que identifican diferencias significativas en las técnicas de estudio y estrategias de autorregulación en la licenciatura en educación especial y orientación educativa, con base en las asignaturas inscritas por periodo y el perfil laboral de los estudiantes. Por su parte, Barrantes-Brais, Ureña Bonilla y Gutiérrez Vargas (2015) encuentran diferencias significativas en las estrategias de autogestión profesional entre bachillerato, licenciatura y posgrado.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten concluir, para la muestra de estudio, que los alumnos de los posgrados en educación cuentan con niveles adecuados de autoeficacia académica y estrategias de aprendizaje. Sin embargo, es necesario fortalecer los procesos metacognitivos, a fin de lograr un mayor involucramiento académico de los alumnos manera autorregulada.

Con base en los hallazgos actuales y los de estudios previos, se constata la importancia de los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, a fin de encontrar sentido a los contenido del curso, de cara a la adquisición de aprendizajes significativos (CHACÓN, E.; CHACÓN, C., 2010). En este sentido, el profesor tiene un papel importante en el desarrollo de estrategias de autorregulación del aprendizaje, a partir del tipo de tareas que establezca, los métodos de evaluación y la distribución de autoridad en el aula.

El ingreso a estudios de maestría representa una etapa de cambio, pues a pesar de que los alumnos se encuentran inmersos en la trayectoria académico-profesional, el vincular la vida laboral, personal, profesional y académica requiere de un mayor esfuerzo, así como de habilidades para los desempeños académicos y de investigación. De ahí que es importante estructurar el proceso enseñanza-aprendizaje de manera flexible y enfocada a las necesidades de los docentes en formación, de modo que se dé la oportunidad de que encuentren sentido a la vinculación de aprendizajes, aprovechando al máximo su experiencia, y que fortalezcan sus expectativas de capacidad para lograr sus objetivos de aprendizaje, ya que como hemos visto, la percepción de autoeficacia da a los alumnos un sentido de capacidad para dirigir su aprendizaje mediante el uso de los procesos autorregulatorios.

REFERENCIAS

- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, [S.l.], v.28, n.2, p.117-148, 1993.
- BARRANTES-BRAIS, K.; UREÑA BONILLA, P.; GUTIÉRREZ VARGAS, J. C. Fortalezas personales y hábitos de salud en estudiantes universitarios de Ciencias del Movimiento Humano. **Revista MH Salud**, Costa Rica, v.11, n.2, feb./ago.

2015. Disponible en: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/mhsalud/article/view/6452/6527>>. Acceso en: 16 oct. 2015.

BLANCO BLANCO, A. El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. **Revista de Educación**, Madrid, n.350, p.423-445, 2009.

CASTILLO, A.; RAMÍREZ, M.; GONZÁLEZ, M. El aprendizaje significativo de la química: condiciones para lograrlo. **Omnia**, Venezuela, v.19, n.2, p.11-24, 2013.

CEREZO, M. T.; CASANOVA, P. F. Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos en educación secundaria obligatoria. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, [S.l.], v.2, n.1, p.97-112, 2004.

CHACÓN, E. J.; CHACÓN, C. T. Un modelo para medir el Sentido de Autoeficacia Docente en profesores de Inglés como lengua extranjera en Secundaria. **Evaluar**, [S.l.], v.10, p.1-21, 2010.

CALDERÓN, L.; CHIECHER, A. Estrategias de aprendizaje, ¿procesos en construcción? Comparando el desempeño estratégico en educación secundaria y universitaria. **Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v.12, n.2, p.1-15, 2012.

DUPONT, S. et al. Contexto social, autopercepción y compromiso del estudiante-una investigación SIM del modelo de auto-sistema de desarrollo motivacional (ASDM). **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, [S.l.], v.12, n.1, p.5-32, 2014.

GAETA, M. L.; CAVAZOS, J. Implicación académica en matemáticas: percepción de metas docentes y procesos autorregulatorios en estudiantes de bachillerato. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.9, n.4, p.951-968, 2015.

GARELLO, M. V. Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, [S.l.], v.15, n.2, p.131-147, 2013.

GASKILL, P. J.; WOOLFOLK, A. H. Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance. In: ARONSON, J. (Ed.). **Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education**. San Diego: Academic Press, 2002. p.185-208.

KASSIN, S.; FEIN, S.; MARKUS, H. R. **Psicología social**. México, D. F.: Cengage Learning, 2010.

KOESTNER, R. et al. Attaining personal goals: Self-concordance plus implementation intentions equals success. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v.83, n.1, p.231-244, 2002.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, [S.l.], v.22, n.140, p.44-53, 1932.

LOCKE, E. A. Motivation through conscious goal setting. **Applied and Preventive Psychology**, Cambridge, v.5, p.117-124, 1996.

MARTÍN, M. E.; BUENO, J. A.; RAMÍREZ, M. C. Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. **Aula Abierta**, [S.l.], v.38, n.1, p.59-70, 2010.

PARRALES, S.; SOLÓRZANO, J. Motivación y estrategias de aprendizaje del estudiantado de la escuela de orientación y educación especial. **Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v.14, n.1, p.1-20, 2014.

PASCUAL, P. L. Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. **Innovación y Experiencias Educativas**, [S.l.], n.22, p.1-8, 2009.

RAMÍREZ DORANTES, M. C. et al. Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en universitarios mexicanos. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, [S.l.], v.11, n.29, p.193-214, 2013.

SCHUNK, D. H. Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. **Educational Psychologist**, [S.l.], v.25, n.1, p.71-86, 1990.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. **Acuerdo número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior**. México: Diario Oficial de la Federación, 2000. Disponible en: <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a279.pdf>>. Acceso en: 16 oct. 2015.

SEQUEA, E.; BARBOZA, J. L. Estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de la lectura. **Multiciencias**, Punto Fijo, v.12, n.1, p.64-71, 2012.

SUÁREZ, J. M.; FERNÁNDEZ, A. P. **El aprendizaje autorregulado**: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención. Madrid: UNED Ediciones, 2004.

TRIAS, D.; HUERTAS, J. A. Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención. **Ciencias Psicológicas**, [S.l.], v.3, n.1, p.7-16, 2009.

LA EXPERIENCIA DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA EN LA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN PARVULARIA ACORDE A LA NUEVA LEGISLACIÓN

María Luisa Collarte Inzunza
Patricia Soto De La Cruz

Pareciera existir consenso respecto a la importancia de la educación desde la más temprana edad, pues ocurren las conexiones neuronales base para futuros aprendizajes, desarrollándose habilidades cognitivas, sociales y emocionales, las cuales preparan al ser humano para desenvolverse en la sociedad. Especialmente en los sectores más vulnerables, donde los padres no son precisamente los mejores mediadores por su escaso capital socio cultural. Existe evidencia respecto a la permanencia en la vida escolar y adulta de capacidades no desarrolladas, si no se ha recibido estimulación temprana en la primera infancia. Contundente es la evidencia acerca de los hallazgos de la neurociencia, para niños igual o mayores de 3 años, revelando que es el período de más rápido crecimiento del cerebro. Es altamente beneficioso para este grupo etario asistir a centros dedicados a la enseñanza inicial, por cierto, si el centro es de calidad, mayor será el impacto en el niño.

La desigualdad social comienza con la educación inicial, por ello es crucial invertir en este nivel, especialmente en los sectores más vulnerables. El retorno es mucho mayor si la inversión se realiza en el nivel pre escolar (HECKMAN, 2006, citado en CHILE, 2013a).

Según estudio de MINEDUC (CHILE, 2013c), Chile invierte bastante en educación, lo que se refleja en el porcentaje asignado en el presupuesto del gasto

estatal, un 18% mayor al promedio de un 13% de la OCDE. En Educación Parvularia se concentra un 2,3% el gasto, el más alto de la OCDE, duplicando al promedio de dichos países de 1,1%. Este gasto ha permitido financiar, principalmente, el aumento de cobertura en instituciones estatales en los últimos años para este nivel educacional.

En Chile la Educación Parvularia o inicial atiende a niños desde el nacimiento hasta el ingreso a la Educación Básica (aprox. los 6 años), a través de las siguientes instituciones:

- *Jardines de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)*, 1404 jardines gratuitos, atiende aproximadamente 82.000 niños, 90% de los sectores más vulnerables.
- *Jardines dependientes de la Fundación INTEGRA*, 976 jardines gratuitos, aproximadamente 69.000 niños
- *Jardines Vía Transferencia de Fondos (VTF)*, 1688 jardines gratuitos, aproximadamente 111.000 niños. El Estado otorga subvención a organismos para que administren jardines infantiles, tales como Municipios, Universidades, entre otros
- *Establecimientos educacionales*, solo para los niveles medio menor y medio mayor (pre kínder y kínder). Cabe mencionar que sólo el 5% de las escuelas públicas gratuitas tienen oferta educativa desde pre kínder a 4º Educación Media
- *Jardines infantiles particulares* para todos los niveles, los padres apoderados cancelan el total de la matrícula y aranceles mensuales. No reciben aporte del Estado

En la actualidad se ha avanzado en Chile respecto a la importancia de la Educación Parvularia, considerándola un derecho constitucional y como un deber del Estado el promover, financiar y velar por este servicios educativo. El Estado debe garantizar el acceso a Pre kínder y Kínder para todos los niños de Chile; y para los niveles inferiores, debe garantizar el acceso al 60% de la población más vulnerable, es decir los 3 primeros quintiles. Por ello, a través de normativa legal se pretende dar un soporte que garantice el acceso, cobertura y calidad de la educación parvularia.

Es así como se ha promulgado este año 2015 la Ley N°20.710, la cual indica que

Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia, para lo que financiará un sistema gratuito a partir del nivel medio menor, destinado a

asegurar el acceso a éste y sus niveles superiores. El segundo nivel de transición es obligatorio, siendo requisito para el ingreso a la educación básica. (CHILE, 2013b).

El hecho de considerar una subvención del estado desde el nivel medio menor es una medida beneficiosa para que este nivel sea asumido por los Municipios quienes administran la educación gratuita en sus respectivas comunas. Por un lado se les asigna recursos para implementarlo y por otro están sujetos a la supervisión y asesoría pedagógica de parte de organismos del Estado. Considerar el segundo nivel de transición obligatorio, kínder, significa ganar un año más para incorporar al niño a procesos formales de enseñanza-aprendizaje, especialmente en sectores rurales, donde se ingresa preferentemente en 1er año de Educación Básica.

Según el estudio Mineduc (CHILE, 2013c), se menciona que si bien la cobertura en educación inicial en Chile, se ha triplicado entre los años 1990 y 2011, aún es baja comparada con la OECD, siendo Chile desde el año 2010, el único país de América Latina que es parte de los 34 países que la componen, y junto a México son los únicos países iberoamericanos miembros. La cobertura de educación parvularia en el año 2011 era de 59% para niños de 3 y 4 años. En este mismo documento se comenta que las mujeres que están en el primer quintil participan menos en el mercado laboral. Sólo un 28% de las mujeres buscan o tienen un empleo, versus un 60% de sus congéneres que lo hacen en el quinto quintil. A las mujeres más pobres les resulta más difícil trabajar, ya que, no tienen con quien dejar a sus niños.

Una de las acciones en esta línea es el programa *Chile Crece Contigo*, a cargo del Subsistema de Protección a la Infancia, el cual comienza a implementarse desde el año 2007. A través de la Ley N° 20.379, se le otorga el marco institucional para su funcionamiento. Su objetivo es acompañar el desarrollo de los niños y sus familias desde la gestación hasta su ingreso al sistema escolar, ofreciéndoles un sistema integrado de intervenciones y servicios sociales que apoyan su desarrollo bio-psicosocial. Se establece convenios con las instituciones a cargo de ejecutar las acciones.

Otro hecho concreto que se puede destacar en Chile que otorga mayor institucionalidad al nivel educacional inicial es la Ley N°20.835 del presente año 2015, creando la Subsecretaría de Educación Parvularia, como órgano colaborador directo del Ministro de Educación encargada de “[...] la promoción, desarrollo, organización general y coordinación de la educación parvularia de calidad para la formación integral de niños y niñas, desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica” (CHILE, 2015). Además, debe elaborar y proponer un Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia que con-

temple estándares de calidad y un sistema de acreditación para establecimientos que impartan enseñanza en este nivel, el cual será supervisado por la Agencia de Calidad, institución que existe en nuestro país desde el año 2012, acorde a la Ley N°20.529. La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) cambia su antiguo rol de “juez y parte” y se le encarga “crear y planificar, coordinar, promover y estimular la organización y funcionamiento de sus jardines infantiles” (CHILE, 2015, Artículo 1°).

El marco legal y normativo descrito, como las políticas implementadas apuntan a que la Educación Parvularia sea considerada con el mismo rigor y exigencia de los demás niveles de enseñanza, tanto en el aspecto legal, jurídico, infraestructura y pedagógico, en pro de aumentar la cobertura como la calidad de la educación que se imparte.

Uno de los aspectos principales para lograr que la educación sea de mejor nivel, es que los profesionales sean bien formados en sus respectivas casas de estudios superiores. En Chile existe una Comisión Nacional de Acreditación (CNA) para otorgar la acreditación a instituciones que imparten la educación superior (IES), profesional o técnica, la cual se enmarca dentro de la Ley de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, N° 20.129, promulgada en el año 2006. Esta Ley surge por la desregulación y proliferación de este tipo de instituciones, lo que inevitablemente afectó la calidad del servicio educativo, por ello en el Artículo 1 de la Ley en comento, se especifican algunas de sus funciones:

- c) De acreditación institucional, que consistirá en el proceso de análisis de los mecanismos existentes al interior de las instituciones autónomas de educación superior para asegurar su calidad, considerando tanto la existencia de dichos mecanismos, como su aplicación y resultados.
- d) De acreditación de carreras o programas, que consistirá en el proceso de verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de sus propósitos declarados y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales. (CHILE, 2006).

Existe un proceso para acreditar instituciones y otro para acreditar programas o carreras, tanto de pregrado como de postgrado, ambos independientes entre sí y de carácter voluntario. Solo pueden acceder aquellas instituciones que sean autónomas y que al menos tengan una generación de egresados en la carrera o programa que se desea acreditar. El proceso de acreditación al cual se somete una IES, tiene por objeto “[...] evaluar el cumplimiento de su proyecto institucional y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de

la calidad al interior de las instituciones de educación superior, y propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo de su calidad” (CHILE, 2006).

El proceso de acreditación implica:

- *Autoevaluación interna*, donde se analizan las fortalezas y debilidades, tanto de fuentes internas como externas.
- *Evaluación externa*, donde se debe certificar que la IES cuenta con las condiciones necesarias para impartir el programa, a cargo de evaluadores pares designados por la CNA
- *Pronunciamiento de la CNA*, donde finalmente se emite el juicio sobre la obtención o no de la acreditación, como máximo por un periodo de 7 de años, luego se puede repetir el proceso para una nueva acreditación, ésta se otorgará en base al perfil de egreso, como del conjunto de recursos y procesos mínimos que permitan asegurar dicho perfil

Esta Ley determina en el Artículo 27 (CHILE, 2006):

[...] las carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de Médico Cirujano, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial y **Educador de Párvulos**, deberán someterse obligatoriamente al proceso de acreditación establecido en este párrafo.

Mineduc (CHILE, 2013a) apunta que sólo el 76% de las carreras que imparten Educación Parvularia están acreditadas, situación que deberá subsanarse dada la actual legislación. El proceso de acreditación es absolutamente necesario por la posibilidad que otorga el identificar profundamente los aspectos que deben ser mejorados, y una cuestión no menor, es que permite a los alumnos acceder a financiamiento estatal (becas y/o créditos), como se expresa en el Artículo 27:

Las carreras y programas de los señalados en el inciso primero que no cumplan con lo dispuesto en este artículo, sea porque no se presentan al proceso de acreditación o porque no logran ser acreditadas, no podrán acceder a ningún tipo de recursos otorgados directamente por el Estado o que cuenten con su garantía, para el financiamiento de los estudios de sus nuevos alumnos (CHILE, 2006).

CEPPE (2015) muestra un estudio exploratorio realizado en el 64% de las 42 instituciones que imparten la carrera de Pedagogía Básica de Universidades estatales y privadas en Chile, donde se concluye que a juicio de los jefes de carrera y profesores, la política con mayor impacto en sus programas de formación inicial docente fue el someterse a la acreditación en forma obligatoria y los estándares orientadores para egresados de esta carrera. El proceso de acreditación influye en forma transversal, pero principalmente en acciones de mejora en infraestructura; dotación o contratación docente y en el enfoque o perfil de egreso de la carrera, además de instalar una cultura de evaluación orientado al mejoramiento continuo. Sin embargo, la existencia de estándares influye preferentemente en lo curricular, como un instrumento de autoevaluación y actualización de la carrera.

Si bien el estudio de CEPPE se refiere a Pedagogía Básica, cabe mencionar la existencia de estándares orientadores tanto pedagógicos como disciplinarios para la carrera de Educación Parvularia, elaborados el año 2012 por el MINEDUC y la colaboración de la Universidad de Chile como grupos de expertos en la carrera (CHILE, 2012).

Respecto a las competencias de las futuras educadoras, es preocupante la formación inicial recibida, considerando la información Mineduc (CHILE, 2013a), mencionando que las educadoras de párvulos obtienen los más bajos resultados de la evaluación docente que se realiza anualmente en el sector municipal. Otra evidencia son los resultados de Prueba Inicia, test que se aplica voluntariamente a los egresados de las pedagogías para evaluar sus conocimientos disciplinarios, la cual en la prueba del año 2012, arrojó que un 60% de los egresados de pedagogías obtuvieron resultado insuficiente.

Las competencias fundamentales que debiesen desarrollar las futuras educadoras de párvulos, son definidas a nivel nacional en los estándares pedagógicos de la Educación Parvularia del año 2012 por el Ministerio de Educación (CHILE, 2012), los cuales destacan conocimientos de tipo pedagógico tales como: diseño del currículo, diseño de experiencias pedagógicas, diseño de sistemas evaluativos y diseño de estrategias. Por otro lado, los conocimientos disciplinares, que promueven, por parte del educador, el manejo de estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía, identidad, convivencia, artes visuales, musicales y escénicas, del lenguaje verbal, de las matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, propias de los primeros 6 años de la vida. Finalmente el educador de párvulos debe tener la capacidad de contextualizar todos estos diseños y estrategias a las familias y comunidades en las que están insertos los niños y niñas.

Cabe destacar que tanto a nivel nacional como de carrera, no existen competencias específicas para el educador de párvulos relacionadas con el

uso como herramienta metodológica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tic's), por lo que, se considera necesario sumar las Competencias en el área de la informática y uso de las Tics, como fundamentales para las profesionales de la educación de una sociedad del conocimiento y de la información, en la cual se desenvuelven los niños. El MINEDUC está implementando un *Proyecto Tablet Para Educación Inicial en NT1 (Pre Kínder), NT2 (Kínder) y 1° Básico*, cuyo propósito es mejorar las condiciones del aprendizaje de la matemática en niños y niñas en estos niveles de escuelas municipales, a través de la provisión de una estrategia metodológica-didáctica que utiliza Tablet, recursos educativos digitales, material concreto y que entrega capacitación y acompañamiento. Durante este año, tiene como foco de trabajo a las educadoras (es), técnicas (os), docentes y asistentes de la educación de 466 establecimientos de 6 regiones.

Para lograr una educación parvularia de calidad, se requiere de educadores/as de párvulos de calidad, para que los niños puedan acceder a mejores oportunidades en la escuela, pues ingresan a la educación básica, con mayor cantidad de experiencia previas y herramientas, las cuales les permiten articular y anclar de mejor manera las nuevas experiencias y conocimientos, con mayor motivación y autoestima académica. Especialmente en los niños que provienen de familias de escasos recursos, lo que contribuye a igualar sus oportunidades de desarrollo con los de mayores recursos.

LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD FINIS TERRAE (UFT)

La Universidad Finis Terrae es una institución de educación superior privada, adhiriéndose desde el año 2012 al sistema de admisión de Prueba de Selección Universitaria (PSU) que rige para las Universidades Tradicionales componentes del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

En la Facultad de Educación y Ciencias de la Familia se trabaja una malla curricular basada en competencias. En la carrera de Educación Parvularia, además de las competencias definidas a nivel país se encuentran las propias de la carrera, éstas junto con dar cobertura al 100% de los estándares nacionales buscan dar el sello distintivo a las educadoras formadas en la UFT y a favorecer el seguimiento y logro del perfil de egreso. Las competencias de la carrera son:

**Quadro 1 – Competencias Asociadas al Perfil de
Egreso Carrera Educación Parvularia UFT**

COMPETENCIA N°1 Orienta su conducta profesional y desarrollo personal para potenciar su accionar educativo y mejora continua, respondiendo a las exigencias de su quehacer educativo con responsabilidad, compromiso y vocación profesional. De acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.

COMPETENCIA N°2 Maneja estrategias pedagógicas que le permitan potenciar los procesos de enseñanza

- aprendizaje en los distintos contextos de la EP, basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo de la autonomía, identidad, convivencia, artes visuales – musicales – escénicas, lenguaje verbal, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, con una actitud de respeto al niño/a y su contexto.

COMPETENCIA N°3 Educa en valores, formación ciudadana y en democracia en los distintos niveles de la educación Parvularia, situando al niño y la niña como sujeto de Derechos desde que nacen.

COMPETENCIA N°4 Compromete social y educativamente a la familia, equipos multi y transdisciplinarios y a otros actores de la comunidad, para favorecer los procesos de desarrollo y aprendizaje del niño y de la niña de 0 a 6 años, con respeto a la realidad cultural e individual de cada educando.

COMPETENCIA N°5 Diseña procesos de enseñanza aprendizaje basados en teorías educativas, metodologías, modalidades curriculares y referentes curriculares nacionales de manera integral, para el trabajo educativo de primer y segundo ciclo de Educación Parvularia, respetando al niño y a la niña la diversidad cultural e individual de cada educando y su familia.

COMPETENCIA N°6 Crea, selecciona y evalúa ambientes y materiales educativos de calidad, acogedores, seguros e inclusivos, acordes a diferentes contextos de la educación Parvularia, para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera intencionada y significativa.

COMPETENCIA N°7 Investiga en los diferentes contextos de la Educación Parvularia y aplica los resultados en la transformación sistemática en sus prácticas educativas con un compromiso centrado en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.

COMPETENCIA N°8 Aplica métodos de evaluación e incorpora las características del espacio educativo en el cual se encuentra inserta/o, articulándolo con sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, para realizar acciones educativas contextualizadas y respetuosas de la realidad de cada niño y niña, su familia y su cultura.

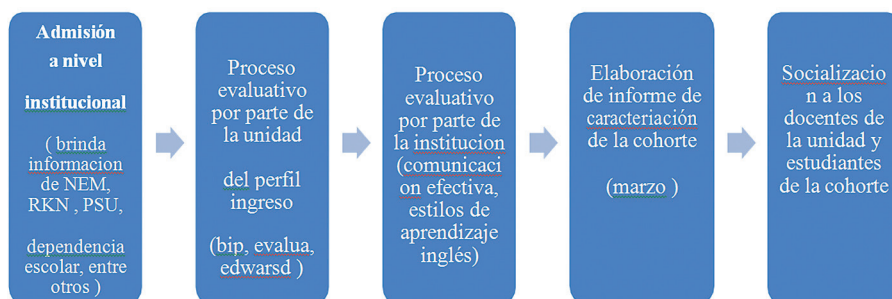
Fuente: Elaboración propia.

La carrera se sometió a su primera acreditación en el año 2009 con la obtención de 2 años de un máximo de 7, seguido por la reacreditación del año 2011 en la que se obtuvieron 4 años. Actualmente se encuentra en su tercer proceso de reacreditación 2015, en el cual se espera superar, o al menos mantener los años obtenidos en el proceso del 2011. Como referente, se puede mencionar que en la Región Metropolitana (la más extensa de Chile), existen 10 Universidades pertenecientes al CRUCH que dictan la carrera de Educación Parvularia y de estas sólo 4 tienen resultados en sus acreditaciones superiores a los 4 años. A nivel de carrera e institución se entiende la acreditación como parte de una evaluación permanente, evaluación que es coherente y articulada con los mecanismos institucionales que resguardan los procesos de autorregulación, tanto de las carreras como de la institución en si.

La carrera de Educación Parvularia, declara un perfil de ingreso y egreso, permitiendo manejar características generales según año de cohorte. En base a este conjunto de antecedentes se determina la necesidad de establecer acciones remediales de distinta naturaleza según las características de este perfil, permitiendo asegurar y homogeneizar las condiciones de los estudiantes, para que en el proceso de formación se cumpla con el perfil de egreso propuesto. Este perfil se construye a partir de un análisis de las condiciones de entrada de las estudiantes matriculadas en la carrera en base a: promedio de notas obtenido en la enseñanza media, puntaje PSU, régimen de dependencia escolar de procedencia, rango etario, entre otros, lo que a su vez se ha complementado con la información obtenida en el proceso formal de evaluación, el cual contempla evaluación de procesos de razonamiento, pensamiento, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, competencias, inglés, perfil psico-emocional.

Esta necesidad de formalizar un diagnóstico inicial, surge producto de evidencias que mostraban un bajo nivel de competencias para enfrentar positivamente una formación de carácter universitario, lo cual se atribuye principalmente al bajo puntaje de cohorte de nuestras estudiantes, pese a que la UFT tiene como requisito desde el año 2007, un puntaje mínimo de 500 puntos promedio en la PSU para postular. Los requisitos de selección son de público conocimiento y se comunican a los postulantes durante todo el periodo de promoción de la carrera y están publicados en la página web de la carrera.

La Carrera ha definido el mecanismo mediante el cual caracteriza el perfil de ingreso de los estudiantes a la carrera de Educación Parvularia, lo que se ilustra en el siguiente diagrama.



El proceso de diagnóstico se inicia con una etapa de recolección de información al momento que la estudiante se matricula, y contempla la aplicación de diferentes instrumentos evaluativos a nivel institucional y propio de la Carrera, lo que se suma a la información entregada por el Departamento de Admisión.

Las pruebas utilizadas para la elaboración de este perfil son:

Quadro 2 – Instrumentos Utilizados en el Proceso de Evaluación
Diagnóstica Carrera Educación Parvularia UFT

I N S T I T U C I O N A L E S	Evaluación de los estilos de aprendizajes, a partir del año 2011	Test VAX Evalúa estilo de aprendizaje de mayor predominancia, para preparar el estudio con materiales y estrategias pertinentes y que permita aprender de una forma más dinámica y efectiva.
	Evaluación Comunicación Efectiva a partir del año 2008	La prueba de Comunicación Efectiva se aplica a todos los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad y evalúa ortografía, comprensión lectora, producción de textos y procesamiento de la información de acuerdo a la prueba de lenguaje de Myklebust.
	Prueba de Inglés OXFORD – ONLINE a partir del año 2005	La prueba de diagnóstico de inglés, el Oxford English Test, se aplica a todos los estudiantes de nuevo ingreso y permite ubicarlos respecto a los cuatro niveles del programa de inglés de la Universidad. Los estudiantes que presentan certificaciones internacionales que acrediten su nivel de inglés o tienen un nivel igual o por sobre los rangos: ALTE 2 (Association of Language Testers in Europe) o CEF B1 son eximidos.

C A R R E R A	Prueba Evalúa 10 a partir del año 2010	La Bateria Psicopedagógica EVALÚA-10 evalúa el razonamiento Inductivo, razonamiento espacial, razonamiento deductivo, atención-concentración, niveles de adaptación, encuesta y socio métrico, velocidad lectora, ortografía visual y reglada, expresión escrita, cálculo y numeración, resolución de problemas
	Inventario Bochum De Personalidad Y Competencias (Bip) a partir del año 2014	Detecta aspectos cognitivos, psicoafectivos e instrumentales y evalúa características de personalidad y determinadas competencias que son importantes en el desarrollo del trabajo de los profesionales ligados al ámbito de la pedagogía.
	Inventario de Preferencias Personales Edwards a partir del año 2015	Este instrumento busca ilustrar las preferencias de los estudiante en relación a los rasgos de personalidad a partir de elementos como necesidades o motivaciones

Fuente: Elaboración propia.

En base a los antecedentes proporcionados por el proceso de admisión y el análisis de la información obtenida en el proceso formal de evaluación, a través de la aplicación de distintas pruebas que evalúan procesos de razonamiento, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, competencias entre otros, se elabora la caracterización de la cohorte y se levantan las respectivas acciones remediales.

ACCIONES REMEDIALES

Hasta el año 2014 las acciones remediales se implementaban dentro de las asignaturas del Plan de Estudio. A partir del año 2015, con la intención de sistematizar y focalizar estas acciones, se ha implementado talleres remediales para favorecer aquellas habilidades y aprendizajes descendidos por parte de los estudiantes.

Teniendo en consideración la caracterización de la cohorte 2015, el comité curricular de la carrera acordó implementar los siguientes talleres:

**Quadro 3 – Acciones Remediales Implementadas a Partir de los
Resultados del Perfil de Ingreso Carrera Educación Parvularia UFT**

Talleres	Desarrollo del Pensamiento: Destinado al desarrollo y potenciación de habilidades de orden superior, que no sólo pretenden el conocimiento e identificación de la información, sino buscan la comprensión y la aplicación del conocimiento y que implican (comparación, análisis, síntesis, solución de problemas entre otros procesos) Habilidades Matemáticas: Destinado al desarrollo de habilidades matemáticas como cálculo, numeración y resolución de Problemas Taller de Trabajo en Equipo Taller de expresión escrita y manejo de fuentes Taller de Coaching
Adecuaciones Curriculares	El Comité Curricular determinó también adecuaciones curriculares para la entrega de contenidos, en este caso se decidió poner énfasis en la lectura, el análisis de textos y en las evaluaciones de las diferentes asignaturas se considerará la realización de al menos un ensayo por asignatura, de modo de desarrollar en las estudiantes la capacidad deducir o inferir información, plantear ideas fuerza sobre algún contenido, elaborar síntesis argumentativas y establecer conclusiones. Es decir poner por escrito mediante la utilización de un lenguaje formal y disciplinar, ideas o argumentos fundamentados de manera comprensible y coherente.
Unidad de Desarrollo del Pensamiento	Apoyo psicopedagógico Personalizado en la Unidad de Desarrollo del Pensamiento: Luego del análisis del perfil de ingreso, el Comité Curricular de la carrera evaluó la necesidad de que cuatro de las estudiantes con resultados descendidos recibiera un apoyo psicopedagógico personalizado.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de todos estos antecedentes la unidad tiene un conocimiento cabal de las características generales del perfil de ingreso según año de cohorte, que permiten establecer acciones remediales para asegurar y homogeneizar las condiciones de entrada de los estudiantes. Esta información se traspasa a los docentes, y el resultado de las evaluaciones diagnósticas se informa a cada estudiante.

Una vez que la carrera cuenta con la caracterización del perfil de ingreso para cada cohorte, se inicia un riguroso seguimiento del desarrollo académico por carrera y estudiante, que considera una medición de tasas de aprobación, reprobación, promedio, deserción, eliminación, asignaturas críticas, como herramienta de trabajo de cada uno de los Directores de Carrera y sus Comités Curriculares.

A nivel de Plan de Estudios se resguarda de manera permanente la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje para todas nuestras estudiantes y en especial para las que se encuentran descendidas dentro del diagnóstico inicial.

Este Proceso de revisión, actualización y modificación de los procesos de enseñanza– aprendizaje es realizado por el Comité Curricular, cautelando la pertinencia metodológica y evaluativa de los programas de asignatura y de los currículos implementados de manera de lograr efectivamente la vinculación teoría práctica y posibiliten el logro del perfil de egreso. Para ello, el Comité Curricular realiza las siguientes acciones:

- 1) A partir de la caracterización del perfil de ingreso, diseña, implementa y evalúa acciones remediales que permitan nivelar las conductas de entrada de cada cohorte. Estas acciones remediales se realizan mediante: Talleres, Adecuaciones curriculares en las asignaturas y Derivación a apoyo psicopedagógico por la Unidad de Desarrollo del Pensamiento de la Institución
- 2) Revisa los programas de asignatura de manera de asegurar la pertinencia de la metodología, evaluación y bibliografía, y su articulación al interior de la línea, área de formación y ciclo a la que pertenece.
- 3) En conjunto con los docentes de la línea de práctica, diseña, supervisa y analiza la implementación de las evaluaciones intermedias y de salida.
- 4) Analiza los resultados de las evaluaciones docentes, satisfacción estudiantil, encuesta de autoeficacia de las estudiantes, tasas de retención, entre otras.

Cada año el Departamento de Admisión entrega a la Carrera un análisis detallado respecto a las características de entrada de la nueva cohorte, información que se suma a los procesos evaluativos realizados por la Carrera, lo que permite levantar una caracterización de los estudiantes de nuevo ingreso.

PLAN DE ESTUDIOS

En el primer semestre de la malla curricular de Educación Parvularia existe una asignatura denominada Tics en la educación inicial, donde el objetivo principal es: *Favorecer la adquisición de conocimiento y habilidades que permitan el mejor aprovechamiento de las TIC en Educación de Párvulos*. Sin embargo, apunta preferentemente a conocimiento de software y sitios web, más que a la incorporación de las Tic's como herramienta metodológica incorporada en la planificación de la enseñanza. Las asignaturas que componen el plan de estudio de la Carrera siguen los lineamientos del Modelo Formativo UFT que

pretende y favorece el uso de metodologías activas que permitan el desarrollo de competencias.

El plan de estudios está constituido por 55 asignaturas, las cuales se diferencian según su carácter teórico, práctico y teórico-práctico. Esto permite desarrollar un Plan de Estudio coherente con el modelo mixto UFT y a la vez dar cumplimiento a las competencias asociadas al perfil de egreso. El 24% de las asignaturas representa el área de formación general y el 76% representa el área de especialidad.

El Plan de Estudios está organizado en dos áreas a nivel institucional: **especialidad y formación general**, las que a su vez se organizan en 4 áreas a nivel de Facultad, área de formación profesional, área de especialidad, área de formación práctica y área de formación general, todas ellas organizadas en tres ciclos y 6 líneas de formación que permiten el progreso del perfil de egreso de manera secuencial e integrando saberes y competencias de forma transversal.

A través de la estructura curricular se pretende formar educadoras y educadores de párvulos, con sólidos conocimientos disciplinares y pedagógicos y con un compromiso ético y moral que les permita asumir con responsabilidad su labor como agentes de cambio y contribuir a través de la generación de procesos educativos significativos, contextualizados y coherentes al aprendizaje y desarrollo con los niños y niñas de educación inicial de acuerdo a un profundo respeto de sus necesidades e intereses y en coherencia a los requerimientos actuales.

Las áreas formativas definidas por el Modelo Formativo UFT, para la Carrera se subdividen a su vez en Áreas de: Formación Profesional, Formación de Especialidad, Formación Práctica y Formación General, las que a su vez se subdividen en las siguientes líneas, como vemos en la tabla que sigue:

Quadro 4 – Áreas de Formación Institucional, Áreas de Formación de Facultad y Líneas de Carrera

AREAS INSTITUCIONAL	AREAS FACULTAD	LINEAS CARRERA
AREA FORMACION ESPECIALIDAD	ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL: Está constituido por dos líneas, la de pedagogía y la de psicología, y de 16 asignaturas. Estas proporcionan conocimientos y habilidades teóricas y prácticas necesarias para el proceso de enseñanza y comprenden principalmente el conocimiento integral que debe tener una egresada de educación de párvulos en relación con los futuros educandos y los sistemas que influyen en su desarrollo, elementos del currículum y de investigación indispensables en la formación profesional de todo educador.	LINEA PSICOLOGICA
		LINEA PEDAGOGICA
	ÁREA DE FORMACIÓN DE ESPECIALIDAD: Está constituida por la línea disciplinar y la línea didáctica, con 18 asignaturas, que proporcionan conocimientos sobre contenidos específicos de la disciplina: teóricos, didácticos y prácticos básicos que permitan favorecer y potenciar procesos educativos y el desarrollo integral de niños y niñas.	LINEA DIDACTICA
		LINEA DISCIPLINAR
	ÁREA DE FORMACIÓN PRÁCTICA: Tiene una sola línea con 8 asignaturas que están desarrolladas en una secuencia de aprendizajes que vinculan la teoría con la práctica en diversos contextos y escenarios educacionales, actúan como módulos integradores verticales de las asignaturas que se cursan en cada semestre e involucran el desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión del futuro educador con respecto a los procesos observados y/o experimentados. Está área cuenta con 8 asignaturas.	LINEA PRACTICA
AREA FORMACION GENERAL	AREA FORMACION GENERAL: Encargados de desarrollar las competencias genéricas de la Universidad Finis Terrae. En esta área se encuentran los tres cursos sellos de la Universidad, con lo que se busca contribuir no solo en la adquisición y conocimientos de todos los campos del saber, con especial atención a los progresos de la ciencia y la tecnología, sino en la búsqueda de significado de los mismos. Constituye habitualmente un 20% de la carga académica total del estudiante. Sus asignaturas contribuyen a la formación integral del profesional UFT. El área de Formación General se compone de tres líneas formativas: Cursos Sellos, Cursos Multidisciplinarios o Electivos, Cursos de Desarrollo de Competencias y cuenta con 13 asignaturas.	LINEA FORMACION GENERAL

Fuente: Elaboracion propia.

Al afirmar que la **Formación Práctica es el eje articulador del Plan de Estudio**, se refiere a una instancia en la cual:

- Se produce, por excelencia, la integración de saberes para el desarrollo de competencias profesionales en el contexto del nivel educativo.
- Se realiza el seguimiento de logros formativos en orden al Perfil de Egreso.
- Se desarrolla las capacidades de reflexión sobre la propia práctica y la realización de investigación aplicada.
- Se desarrolla la vinculación con el medio, en particular, con lo relacionado a la formación de pregrado.

Es importante cautelar que el tiempo de permanencia de los estudiantes en los centros facilite el logro de los propósitos establecidos para cada una de las prácticas. Asimismo, es necesario asegurar que los esfuerzos de articulación y coordinación entre las asignaturas se vean reflejados efectivamente en los desempeños de los estudiantes en los procesos de práctica. Se reitera el valor de la evaluación de medio término para el desarrollo de estos procesos.

Dentro de nuestro plan de estudio, el foco principal de la vinculación con el medio se sitúa en el área de **formación práctica**, esta área está constituida por 8 cursos que se imparten desde el primer semestre de la Carrera hasta el egreso, los que se desarrollan en una secuencia de aprendizajes que vinculan la teoría con la práctica. Desde las diferentes asignaturas las estudiantes generan algún trabajo práctico relacionado con las temáticas abordadas en clases en diversos contextos educativos, dependencias y modalidades curriculares. Las prácticas actúan como módulos integradores verticales de las asignaturas que se cursan en cada semestre, ya que, en el curso de cada una de las prácticas se da continuidad al proceso de construcción del rol de la educadora de párvulos y culmina con la Pre práctica y Práctica Profesional en las cuales se revisa el rol activo y autónomo de intervención en el aula que han ido desarrollando las estudiantes a lo largo de su formación.

Finalmente, contar con una nueva institucionalidad para el sistema educativo en Chile, situando a la Educación Parvularia en un nivel de enseñanza clave para disminuir la desigualdad social, es fundamental, sin embargo, leyes y políticas educativas no asegura la entrega de un servicio educativo de calidad. Es imperioso el compromiso de las Universidades para la formación de profesionales que estén sintonizados con el siglo XXI y puedan responder a las nuevas exigencias.

REFERENCIAS

CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN [CEPPE]. (2015). Impacto de la acreditación y de los estándares para egresados de pedagogía en el mejoramiento de la formación de docentes en Chile. **Notas en Educación**, Santiago, n.20, 2015. Disponible en: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_2015.pdf>. Acceso en: 17 out. 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. Ley n° 20.835, de 5 de mayo de 2015. Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales. **BCN**, Santiago, 31 mar. 2015.

_____. Ministerio de Educación. **Estado del Arte de la Educación Parvularia**. Chile: MINEDUC, 2013a.

_____. Ministerio de Educación. Ley n° 20.710, de 5 de diciembre de 2013. Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad del Segundo Nivel De Transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el Nivel Medio Menor. **BCN**, Santiago, 25 nov. 2013b.

_____. Ministerio de Educación. **Chile en el panorama educacional internacional OCDE**: avances y desafíos. Santiago: MINEDUC, 2013c. (Serie Evidencias, v.2, n.18). Disponible en: <http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N18_Chile_en_OECD.pdf>. Acceso en: 17 out. 2015.

_____. Ministerio de Educación. **Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia**. Chile: MINEDUC, 2012.

_____. Ministerio de Educación. Ley n° 20.129, de 17 de noviembre de 2006. Establece Un Sistema Nacional de Aseguramiento de La Calidad De La Educación Superior. **BCN**, Santiago, 23 oct. 2006.

GESTIÓN DEL APRENDIZAJE Y ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL EN LA UNIVERSIDAD: UNA MIRADA DESDE LA DIRECCIÓN ACADÉMICA

María del Carmen Veleros Valverde
Mario Martín Bris

El estudio de la organización educativa y la gestión enfocada a la mejora son actividades que han cobrado relevancia en el contexto cambiante de la educación superior. La gestión se refiere a la forma de organizar, estructurar y coordinar el trabajo para alcanzar determinados objetivos, en tanto que la dirección escolar se define como la función que ejercen los docentes especialmente formados y capacitados para orientar, impulsar, gestionar y desarrollar el centro educativo hacia metas de calidad (ARIAS; CANTÓN, 2006).

La figura del coordinador o director en el contexto de la organización cobra relevancia no sólo por la función estrictamente académica, sino por la influencia que ejerce en el desempeño del estudiante y en la mejora de la calidad en todos sus aspectos, en este sentido coincidimos con Jiménez (1990 apud VIDAL ARAYA, 1992) respecto a que el clima organizacional adecuado, se construye en primera instancia a partir de la relación colaborativa de la dirección con los docentes y del equilibrio entre las necesidades del personal y de la organización.

Por otro lado, existen diversos estudios sobre la incidencia de la actitud del directivo en el logro académico de los alumnos y el funcionamiento de la organización, dejando en claro su carácter determinante en los indicadores de desempeño de los estudiantes, a partir de factores como la comunicación efectiva de la misión y metas organizacionales, el compromiso respecto a las oportunidades de desarrollo profesional, el uso estratégico de recursos y el reconocimiento de las áreas de oportunidad del cuerpo académico (WALKER; LEE; BRYANT, 2014).

Lee y Hallinger (2012 apud MURILLO TORDECILLA; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2014) refieren que la distribución del tiempo de los directivos varía de país a país y en el caso que nos ocupa, varía de una región a otra en el territorio nacional e incide en el desempeño de los distintos campus y posiblemente en el nivel de logro de los estudiantes.

Sumado a lo anterior y acorde a los tiempos que corren, es necesario considerar otros factores en el estudio de la organización, tales como la flexibilidad en la universidad, misma que va más allá de planes e itinerarios formativos, alcanzando ya al conjunto de la organización, donde aspectos como la administración de los estudiantes, la contratación docente, la gestión financiera y la estructura organizacional son sometidas a nuevos criterios de flexibilización (FARFÁN GARCÍA; NAVARRETE SÁNCHEZ; VILLALOBOS MONROY, 2011).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las universidades enfrentan hoy en día grandes retos en la conformación de sus estructuras y optimización de sus recursos. En el caso de las universidades particulares en México, existen regulaciones que obligan contar con personal académico y administrativo para responder a las necesidades de los estudiantes. Existen también asociaciones y federaciones que establecen indicadores para valorar la efectividad y suficiencia de tales estructuras.

En el mismo sentido se busca que cada una de las figuras académicas en la organización, asuma su trabajo centrado en metas educativas claras y defina de acuerdo a ello el rol que juega en la formación de los egresados. En este contexto se realizó un estudio en la Universidad del Valle de México (UVM), por la relevancia que en el panorama nacional toma esta institución.

La UVM fue fundada en 1960 inicialmente en la Ciudad de México, fue adquirida en el año 2000 por *Laureate International Universities*, llegando a 37 campus ubicados a lo largo del territorio nacional, con más de 120 mil estudiantes de educación media superior y superior. UVM forma parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desde 1996 y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) le otorgó en 2005 el reconocimiento de institución de excelencia académica y la acreditación lisa y llana en 2011.

La universidad cuenta con 37 campus, estos tienen características variadas en cuanto a su tamaño, programas que ofrecen, composición de la estructura académica y administrativa, así como respecto a la calidad académica. Debido a esta variabilidad, las figuras académicas tienen distintas denominaciones y funciones en cada campus, dando lugar a una interpretación distinta del trabajo académico y el alcance diferenciado de los objetivos académicos.

Actualmente UVM se encuentra inmersa en un proceso de reingeniería que implica consolidar estructuras organizacionales en todos sus campus que apoyen el aprendizaje efectivo de los estudiantes con la eficiencia y eficacia esperada para el logro de las metas académicas. Para ello se han articulado distintos esfuerzos desde el área de recursos humanos, el área académica y la dirección general.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

En el estudio de la organización escolar se utilizan distintas estrategias metodológicas, desde la observación in situ, hasta encuestas, entrevistas, etnografías, entre otras (MURILLO TORDECILLA; HERNÁNDES-CASTILLA, 2014). En el caso que nos ocupa se realizó un estudio de carácter exploratorio cuyo propósito fue identificar las funciones de los coordinadores y directores académicos en campus, así como las concepciones que sobre el trabajo directivo tienen estos funcionarios para eventualmente conocer de su impacto en la formación de los estudiantes.

Debido a la variabilidad de los campus, estos se agruparon a partir de un sistema de puntos en el cual ganaban o perdían puntos de acuerdo a los siguientes indicadores:

- a) Número de estudiantes inscritos
- b) Número de programas académicos
- c) Número de programas deficitarios
- d) Personal académico y administrativo
- e) Satisfacción de los estudiantes
- f) Resultados obtenidos en pruebas nacionales
- g) Alcance de metas financieras

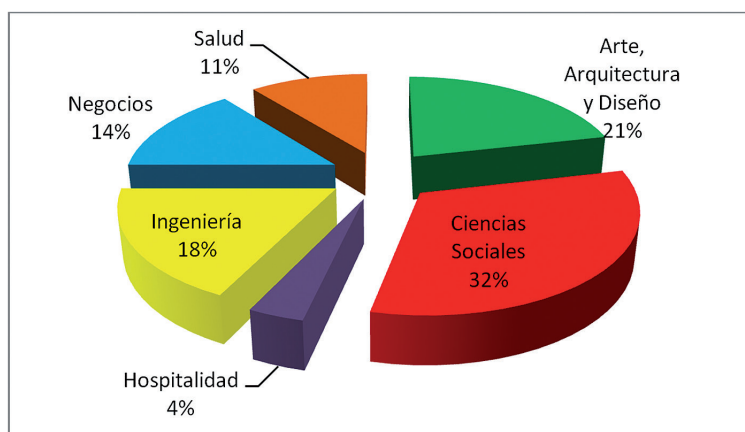
A partir de estos indicadores los campus se clasificaron en cuatro grupos de acuerdo a lo siguiente:

- 12 campus pequeños: Obtuvieron de 5 a 6 puntos totales, con programas deficitarios por encima de la media, con resultados insuficientes en pruebas nacionales;
- 16 campus medianos (-): Obtuvieron de 2 a 4 puntos totales, en programas con programas deficitarios por encima de la media, con resultados insuficientes en pruebas nacionales;

- 1 campus mediano (+): Obtuvo 2 a 4 puntos totales, en programas con programas deficitarios por encima de la media, con resultados suficientes en pruebas nacionales;
- 4 campus grandes: Obtuvieron un solo punto, cuentan con programas deficitarios por debajo de la media y obtuvieron resultados suficientes en pruebas nacionales.

Una vez definidos los grupos, se eligieron los campus para realizar las entrevistas a 28 funcionarios académicos. De ellos, 15 son varones y 13 mujeres; la media de antigüedad es de 7 años y la distribución por área de conocimiento se muestra en el gráfico 1.

Gráfico 1 – Área de adscripción de funcionarios entrevistados



Fuente: Elaboración propia.

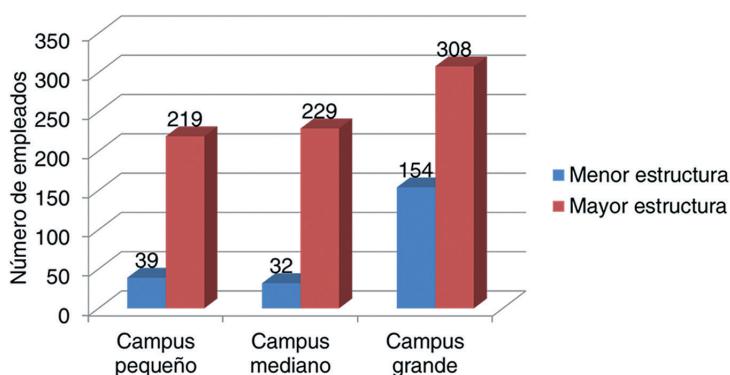
Se utilizó un cuestionario de 20 preguntas agrupadas en cuatro dimensiones:

1. Relación del coordinador – director con las personas (estudiantes, profesores y padres de familia) al momento
2. Administración del tiempo y los espacios académicos
3. Administración del currículum, acreditaciones y actividades extracurriculares
4. Percepción de la calidad académica y cambio organizacional

RESULTADOS OBTENIDOS

Primeramente se encontró que si bien los campus se clasificaron de acuerdo a las variables citadas en el apartado anterior, el personal académico con que cuenta puede variar en rangos amplios dentro de la misma categoría. Así por ejemplo se encontraron campus grandes donde la estructura más pequeña era de 154 personas, en tanto el más grande era de 308. Las diferencias más significativas se encontraron en los campus medianos cuyo persona puede ir desde los 32 académicos a los 229, lo mismo sucede con los campus pequeños que van de los 39 a los 219 funcionarios académicos (ver gráfico 2). Cabe destacar que no se encontró una correlación entre el tamaño de la estructura académica y la obtención de buenos resultados en el sistema de indicadores, es decir, los campus con amplias estructuras organizativas, no necesariamente obtienen los mejores resultados académicos.

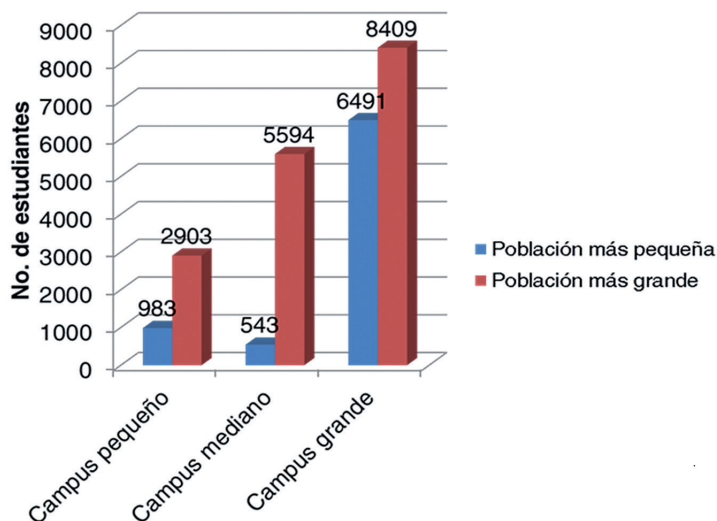
Gráfico 2 – Estructuras organizacionales en campus



Fuente: Elaboración propia.

En relación al tamaño de las poblaciones en campus, se encontraron igualmente rangos amplios particularmente en los grupos campus pequeño y mediano, donde los rangos van de los 983 a los 2903 estudiantes en el primer caso y de 543 a 5594 en el segundo caso (ver gráfico 3). Al igual que en relación a las estructuras académicas, no se encontró correlación entre el tamaño de la población y el alcance de las metas académicas y financieras, esto es, no necesariamente una mayor matrícula genera mejores rendimientos o favorece los resultados en pruebas estandarizadas.

Gráfico 3 – Rangos de matrícula en campus



Fuente: Elaboración propia.

Por lo que se refiere a las funciones académicas, los coordinadores y directores realizan tareas en un amplio espectro de acción que los pone en el centro de la operación académica de los campus y programas. En este punto cabe recordar que la UVM es una universidad que 55 años atrás tenía un solo campus y es a partir del año 2000 que inicia su crecimiento exponencial mediante estrategias de adquisición de universidades que ya operaban bajo otra denominación, por ello, la operación académica y la concepción del trabajo académico es tan distinta entre los campus.

A partir de las entrevistas realizadas, pudieron determinarse las distintas actividades y funciones que cumplen los académicos. En primera instancia la dimensión tiempo y espacio escolar quedó subsumida en otras tres, pues resulta altamente complejo separarla del resto de sus funciones.

Respecto a (1) los programas académicos, los coordinadores determinan las asignaturas que deben ofrecerse a los estudiantes cada ciclo a partir de un trabajo prospectivo de cálculo de matrícula dada la naturaleza flexible de los planes de estudio. Asimismo realizan trabajos específicos para la acreditación de las carreras por parte de los colegios profesionales e instancias acreditadoras. Programan actividades extracurriculares de carácter académico y en algunos casos mercadológico. Se detectó igualmente que los coordinadores invierten una cantidad significativa de tiempo en un esfuerzo por que los estudiantes se relacionen en las aulas entre distintas carreras, esto es, que cursen asignaturas con estudiantes de otros pro-

gramas con el propósito de desarrollar habilidades transversales y optimizar los espacios y tiempos escolares.

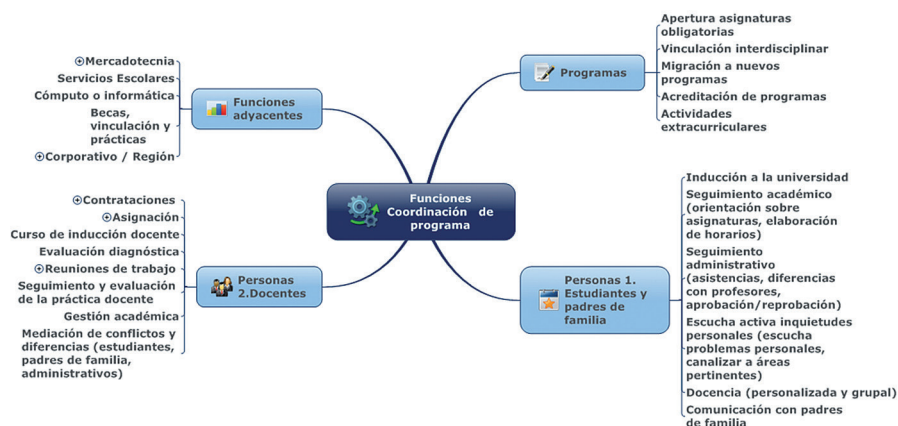
En relación a (2) la atención que prestan a estudiantes y padres de familia, es responsabilidad plena de estos funcionarios en todos los campus la inducción a la universidad de los estudiantes de nuevo ingreso, así como darles seguimiento en su trayecto formativo en aspectos académicos y administrativos. Del mismo modo realizan tareas de escucha activa que implica prestar atención a comentarios y relatos personales de estudiantes y en su caso canalizarlos a áreas psicopedagógicas de la universidad. Existe una tendencia generalizada, particularmente en campus pequeños, a que los padres acudan a la universidad y ejerzan una estrecha tutoría respecto al desempeño de sus hijos, dando seguimiento a ello mediante la figura del coordinador académico. De las tareas mencionadas, la que mayor cantidad de tiempo demanda es el seguimiento académico ya administrativo de los estudiantes.

Por lo que respecta al (3) trabajo con profesores, las labores del coordinador dan inicio con la búsqueda de candidatos idóneos para cada una de las asignaturas y colaborar en la contratación del mismo antes de que esta actividad pase a las áreas de recursos humanos en los campus. De forma paralela realizan el trabajo de asignarlos a las materias y grupos a impartir, proporcionar un curso de inducción docente para los profesores de reciente incorporación y en algunos campus además realizan una evaluación diagnóstica para detectar áreas de oportunidad en su enseñanza. A lo largo del ciclo escolar se realizan reuniones de trabajo académico, se da seguimiento a la práctica docente y en caso de presentarse, es un mediador en conflictos entre estudiantes y docentes. La labor que mayor tiempo demanda en esta dimensión es la asignación y seguimiento a los profesores.

Finalmente, los coordinadores realizan una serie de tareas que no están directamente relacionadas con su función, pero que contribuyen a que otras áreas del campus cumplan con sus objetivos. Entre estas encontramos las relacionadas con mercadotecnia, becas, áreas de cómputo o informática, atención a requerimientos de órganos directivos y servicios escolares, siendo esta última la que mayor tiempo les demanda.

Las funciones académicas se ilustran en el siguiente mapa.

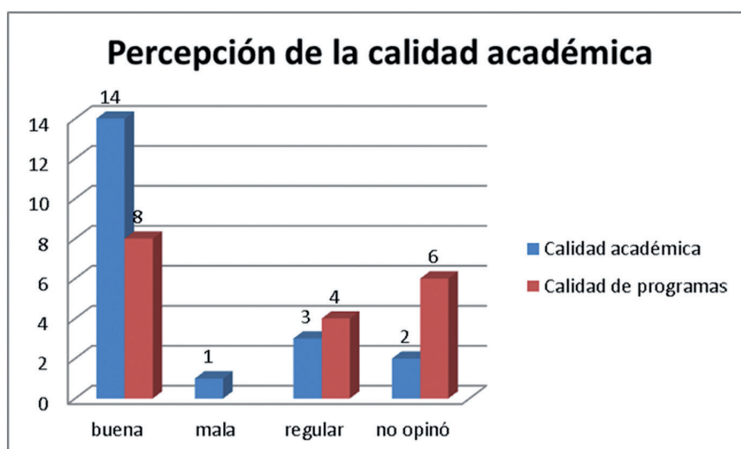
Mapa 1 – Funciones de Coordinación de programas



Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la calidad en la universidad, esta se dividió en académica general y de programas. Los coordinadores consideraron que esta es buena en general, sin embargo referente a los programas de estudio algunos opinaron que era buena y otros no opinaron (ver gráfico 4).

Gráfico 4 – Percepción de la calidad académica



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos resulta claro que si bien los coordinadores o directores realizan las mismas funciones académicas, estas tienen mayor o menor peso dependiendo del tamaño del campus, sin embargo, es claro que el trabajo de estas figuras es de amplio alcance sin importar la composición de la estructura organizacional, por lo que realizan actividades estrictamente vinculadas al currículum y sus actores, la administración del tiempo y espacio escolar, así como enfocadas al aprendizaje de los estudiantes, además de aquellas que de forma tangencial se vinculan con el trabajo cotidiano de la universidad.

Dada la composición de los grupos y campus, es apremiante su recomposición enfocada a las metas académicas pues como se pudo observar, los campus con mayor número de funcionarios académicos no necesariamente logra mejores resultados o descarga el trabajo de los coordinadores en otras figuras como tutores o coordinadores de área. A la luz de los resultados es factible proponer una estructura que atienda a las variables señaladas para la clasificación de los campus y que dé respuesta a las demandas de la comunidad educativa de la universidad.

REFERENCIAS

ARIAS, A. R.; CANTÓN, I. **El liderazgo y la dirección de centros educativos**. Barcelona: Davinci Continental, 2006.

FARFÁN GARCÍA, M. C.; NAVARRETE SÁNCHEZ, E.; VILLALOBOS MONROY, G. La flexibilidad de la organización universitaria: Un recorrido por el mundo. **Cuadernos de Educación**, [S.l.], n.9, p.193-207, 2011. Disponible en: <<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/832/784>>. Acceso en: 20 oct. 2015.

MURILLO TORDECILLA, F.J.; HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? **RELIEVE – Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, [S.l.], v.21, n.1, p.1-21, 2015.

VIDAL ARAYA, L. Evaluación organizacional de la excelencia docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.l.], p.1-10, 1992. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/600Vidal.PDF>>. Acceso en: 20 oct. 2015.

WALKER, A. D.; LEE, M.; BRYANT, D. A. How much of a difference do principals make? An analysis of between schools variation in academic achievement in Hong Kong public secondary schools. **School Effectiveness and School Improvement**, London, v.25, n.4, p.1-26, 2014.

LA COORDINACIÓN DOCENTE: UN MODELO TRANSVERSAL NECESARIO PARA EL ÉXITO EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN EXTERNA DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN

Roberto Fernández Sanchidrián

“La educación consiste en enseñar a los hombres no lo que deben pensar sino a pensar”. Coolidge (1872-1933)¹

He de confesar que como Coordinador de las Titulaciones de la Facultad de Educación de la UAH, uno de los problemas que más dificultades ha generado a lo largo de estos años en los que debía emitir un informe anual de dichas titulaciones para su posterior envío al órgano competente para su estudio, ha sido sin duda el abordaje de los procesos de coordinación docente.

Para contextualizar la situación, el conocimiento de algunos datos puede resultar relevante a la hora de entender, que no de admitir, las enormes dificultades que suponen la organización de un proceso del todo necesario para hacer efectiva la coordinación docente del profesorado. En nuestra Facultad intervienen a lo largo de los cuatro años de la duración del grado unos 100 profesores que provienen de 12 departamentos de nuestra Universidad. Ninguno de estos departamentos tiene sede en la Facultad, es decir todo el profesorado pertenece

¹ Frase atribuida al presidente norteamericano. Disponible en: <<http://www.pensamientos.org/pensamientos/pensar.htm>>. Acceso en: 25 oct. 2015.

a otros campus de la UAH y en consecuencia ha de desplazarse hacia el Campus de Guadalajara y también tiene que compartir docencia con otros estudios que están distantes tanto en el espacio como en los fundamentos teórico-pedagógicos de la intervención en procesos de E-A. Y me permito señalar que este último es, como hipótesis, el principal problema que debemos abordar. Comparto con Pérez Gómez que es una determinada orientación epistemológica del curriculum la que está en la base de la forma de hacer enseñanza en la Universidad –aunque no solo en esta–, en concreto aquella que concibe el curriculum como el resultado de “[...] yuxtaponer diferentes cuerpos de conocimiento disciplinar, suponiendo ingenuamente que el aprendiz será capaz de integrar tales fragmentos curriculares aislados en unidades teóricas y prácticas con sentido”. (PÉREZ GÓMEZ, 2010, p.41).

En nuestro caso existen dos materias contempladas en el diseño del plan de estudios de nuestras titulaciones que se refieren a contenidos de gran relevancia en su formación, las prácticas en centros educativos y la realización de un trabajo fin de grado. Ambos elementos se desprenden de manera casi automática de la necesaria coordinación docente. Podemos decir que este conjunto de créditos de la formación inicial del estudiante “van por libre” en términos coloquiales ya que no están insertados en modo alguno con el conjunto de las competencias que el propio grado debe asegurar al finalizar sus estudios. Tanto el practicum como el TFG dependerán de la asignación de un tutor/a que de manera individual tomará decisiones sobre las bondades del aprendizaje del alumno/a, sin conexión con el resto de sus aprendizajes previos. No se producen decisiones compartidas, acordadas, consensuadas con el resto del profesorado que ha intervenido, no ya en la totalidad de su formación, ni siquiera en una parte más o menos relevante de la misma.

Es, en consecuencia, la manera de hacer frente a la coordinación entre docentes –incluso lo sería también con el resto de los actores de la denominada comunidad universitaria– una de las piedras angulares sobre las que se hará incidencia en los procesos de evaluación de las titulaciones a las que próximamente seremos sometidos.

LA TOMA EN CONSIDERACIÓN DE LAS EVIDENCIAS

Forma parte de mis obligaciones emitir un autoinforme de las titulaciones de las que soy coordinador de Calidad. Dicho informe ha de basarse un conjunto de evidencias, hasta 11, subdivididas algunas de ellas en otras más atomizadas, su análisis y las conclusiones que como consecuencia del mismo deben producirse. En el cuadro siguiente pongo de manifiesto alguna de las que están más directamente vinculadas con el necesario proceso de coordinación de la docencia.

Tabla 1 – Listado parcial de evidencias para la renovación de los grados de Magisterio

CÓDIGO	DENOMINACIÓN	EVIDENCIA	CRITERIOS
EV1.1	Guías docentes. Programas, competencias, actividades formativas y sistemas de evaluación previstos para cada asignatura del Plan de estudios.	Guías docentes http://www.uah.es/facultad-educacion/estudios/lstAsignaturas-v3.asp?CodCentro=202&CodPlan=G420 Programa y calendario http://www.uah.es/facultad-educacion/estudiantes/horarios.asp	1. Organización y desarrollo 6. Resultados de aprendizaje
EV1.3	Tabla 2. Resultado de las asignaturas que conforman el Plan de estudios.	Tabla Resultado de las asignaturas 2013-14 Informe de rendimiento académico por asignatura 2013-14	1. Organización y desarrollo 6. Resultados de aprendizaje
EV1.4	Documentación o informes que recojan las medidas adoptadas para garantizar la coordinación tanto vertical como horizontal.	<i>Informes de organización interna, calendarios, actas de Comisiones. Mecanismos de coordinación docente entre coordinadores, profesores de la misma materia y responsables/coordinadores del título.</i>	1. Organización y desarrollo

Fuente: Información obtenida de la UTE de la Universidad de Alcalá. (UAH, 2015).

Un ponderado análisis de los distintos informes y datos que acompañan a cada una de estas evidencias ponen de manifiesto las disonancias que se producen en relación con la toma de decisiones que han de ir sucediéndose en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que da como resultado un conjunto de asimetrías que repercuten negativamente en el estudiante y que serían resueltas en gran medida si actuásemos de forma coordinada entre los actores/profesores que nos encargamos como responsables docentes de las distintas materias.

Así en la EV1.1 y según el modelo del que nos dotamos al incorporarnos en el Espacio Europeo de Educación Superior, en este caso el diseño aprobado para el conjunto de Universidades españolas, cada profesor responsable de una asignatura ha de elaborar una guía docente en la que queden claramente descritos los elementos capitales que han de regir para el estudiante en el transcurso de su aprendizaje por esos contenidos: competencias que deben adquirirse para su capacitación profesional vinculadas con los aprendizajes que deben producirse, método de trabajo, los contenidos que han de aprenderse, las cargas de trabajo

que suponen para el estudiante [...] los criterios para la evaluación –formativa preferentemente–. La elaboración de la guía es la máxima expresión del principio de libertad de cátedra para el docente. Hasta aquí el principio de individualización de la propuesta que está en manos de cada profesor/a. Sin embargo es a partir de esta inicial propuesta cuando comienzan los problemas que un adecuado proceso de coordinación resolvería pero cuando dicho proceso no se produce es cuando la interpretación del análisis de los datos obtenidos a partir de la lectura de los resultados de los estudiantes nos pone en alerta.

Todos/as los estudiantes conocen a la hora de formalizar su matrícula las guías docentes de todas las asignaturas que van a cursar a lo largo de un determinado periodo –semestre, año–, sus contenidos y carga medida en términos de créditos, conocen por lo general el profesor o profesora que se hará responsable de la docencia de esa asignatura e igualmente conocen los espacios-aulas en las que se impartirán y sus horarios, pero lo que no van a conocer, sencillamente porque no existe, es la manera en que se van a producir las necesarias conexiones que deberían establecerse entre los conocimientos que se proponen en las diferentes guías, no conocerán como pueden producirse efectos de feed-back entre los aprendizajes que se les proponen porque cada asignatura es un compartimento estanco que solo la inteligencia del estudiante o su capacidad de considerar el aprendizaje como un fenómeno holístico les permitirá establecer esas conexiones. No conocerán, porque no se dan, los tiempos y los espacios que los y las profesoras y profesores dedicarán a tomar decisiones de manera conjunta para que sus propuestas en términos de enseñanza repercutan de manera compartida en el aprendizaje de los estudiantes.

Me gustaría que me ayudaran a comprender la existencia de materias fáciles vs materias difíciles (evidencia manifiesta en las evaluaciones). Les sitúo a través de una muestra en el siguiente cuadro.

Tabla 2 – Evidencias resultados por asignaturas Grado de Primaria 2013-14

Nombre asignatura	Tipo	Periodo	Matriculados	Pres.	Aptos	No aptos	% Aptos/ matriculados 1ª y 2ª Convocatoria
Formación Vocal e Instrumental: recursos didácticos	B	C1	135	131 (99,2%)	100%	0%	97,8%
Geografía General	B	C1	174	152 (87,4%)	74,8%	25,2%	68,4%

Fuente: UTE (UAH, 2015).

He seleccionado estas dos asignaturas porque considero que podrían tener a priori niveles de dificultad similares, es más, lo más probable es que el conjunto de

los estudiantes hayan tenido menos experiencias previas en relación con la materia “Formación vocal e instrumental” que con “Geografía general” en sus estudios precedentes a la entrada en la Universidad, sin embargo los resultados en términos de calificaciones es sensiblemente peor en el caso de aquella materia con la que ya han tenido contacto previo.

¿Qué condiciona la diferencia de 30 puntos en porcentaje de aprobados entre asignaturas de carácter Básico de la Formación de Grado?, ¿las habilidades del estudiante?, ¿los conocimientos previos?, ¿las bondades pedagógicas o personales del profesor/a?, ¿la consideración de materia prescindible frente a la de materia esencial? [...] podríamos seguir enunciando preguntas hasta la saturación aunque la respuesta, como ocurre en tantas ocasiones, es más sencilla y justo en su sencillez está la dificultad para la aplicación. Deberíamos preguntarnos por el número de veces que los docentes de ambas asignaturas se han reunido y han acordado con otros colegas más cómo encarar el proceso de aprendizaje de las materias, sus enlaces, los conocimientos previos exigibles a los estudiantes así como los tiempos y las cargas de trabajo que deberíamos asignar a los contenidos en función de una hipotética dificultad en la comprensión y elaboración de los distintos aprendizajes, igualmente deberíamos plantearnos si las competencias que se adquieren en un aprendizaje pueden ser puestas a disposición del otro y viceversa.

Hasta ahora hemos planteado cuestiones previas sobre la relevancia de la coordinación docente en la “empresa educativa”. Ahora bien, debemos señalar los distintos tipos de coordinación tanto desde su estructura piramidal como de sus contenidos. Resulta evidente que la complejidad de la misma exige partir de lo más cercano y próximo a lo más distantes en términos de jerarquía.

Toda empresa –independientemente de sus objetivos– precisa de una arquitectura que la soporte y le dé un “armazón” que sea sólido para mantener los pilares esenciales de sus cometidos. La educativa no es diferente en este sentido, tiene poco o ningún sentido que al plantearse sus objetivos, la Educación, no incorpore elementos básicos en términos de eficacia y eficiencia. Si cada elemento, profesor/a interviene al margen del resto, en un modelo sistémico sencillamente impensable, sus actuaciones están al margen de las actuaciones del resto y en consecuencia, sus bondades se diluyen en marasmos de propuestas distintas, inconexas con las del resto de los actores intervinientes. El receptor desvincula cada uno de los supuestos conocimientos incitados del resto, no le da uniformidad, no encuentra la funcionalidad de unos en relación con los otros, va generando “nichos”, compartimentos estancos que, por lo general, bloquean la entrada de eferentes que proceden de otros elementos estimulares y que provienen de otras ciencias o conocimientos que a su vez recibe en la siguiente intervención individual que produce un nuevo emisor (profesor o profesora que llega a continuación). Esto suele dar como resultado –tal como veíamos en las preguntas formuladas sobre las diferencias notables

medidas en términos de notas de las evaluaciones— asimetrías considerables que permiten hacer una lectura únicamente en términos de producto de los aprendizajes, en consecuencia, ignorando una parte esencial en el cometido formativo/educativo, cual es el de los procesos que significa que todos sus aprendizajes deben estar conectados para lograr el máximo de funcionalidad de los mismos.

LA ESTRUCTURA DE LA COORDINACIÓN DOCENTE

Con una sencilla mirada, no demasiado profunda, a la estructura de nuestras universidades, y lo mismo ocurre con otros niveles anteriores de enseñanza, nos encontramos con el siguiente modelo de organización básica: Los departamentos. Estos son agrupaciones con un elemento de aparente cohesión que, por lo general se refiere a su ascendencia disciplinar. Esta es la tela de araña que permite generar un sinnúmero de divisiones que se va articulando en torno a “intereses” justificados por la consagrada y cada vez más cuestionada adhesión a áreas de conocimiento. De manera bastante generalizada junto a esta estructura básica no aparece la de cultura de equipo y esta —la cultura de equipo— es el elemento que daría cohesión a toda participación posterior y es la base del proceso de coordinación docente sobre la que tratamos. Desde la paradoja, al mismo tiempo que planteamos en nuestros métodos de trabajo con los estudiantes el fomento de la tarea en equipo y en colaboración y/o cooperación, entre nosotros/as profesores/as no generamos actuaciones en la misma dirección, lo cual no deja de ser sorprendente, al menos desde la institución formal encargada de la formación inicial de los futuros maestros que son uno de los grados más importantes de las Facultades de Educación en las que, por su propia esencia, deberían estar instalados estos métodos de trabajo.

Primer nivel de coordinación: los equipos docentes

Son muy abundantes las referencias en la web gráfica, a partir de 2010, que se refieren a documentos generados por las distintas Universidades sobre la necesaria implementación de los equipos docentes articulados para dar respuesta a las exigencias derivadas de los nuevos planteamientos de la Enseñanza Superior. Todos ellos inciden en considerar a los mismos un elemento determinante a la hora de realizar una adecuada evaluación en términos de Calidad de la enseñanza (TORREGO EGIDO; RUIZ ESTEBAN, 2011).

Corresponde a los equipos, por tanto, ser el eje de la coordinación. Trabajar en equipo significa colaborar en el menor de los niveles, y deseable cooperar, lo que nos permitiría alcanzar los objetivos comunes, la implicación y el consenso de todos los participantes. Este modelo de afrontar la enseñanza genera el autocontrol y la autoevaluación que difícilmente se produce fuera del modelo.

En este primer nivel de funcionamiento de los equipos docentes, estaría el equipo de una asignatura. La figura del profesor responsable de una asignatura, debe coordinar de forma armónica a todo el grupo de profesores que intervienen en dicha asignatura en distintos grupos, inmediatamente nos debemos referir a la coordinación del equipo de la misma materia —en terminología Bolonia— se refiere a todas las asignaturas que tienen una misma raíz disciplinar—. Es obvio que una disciplina, como la Psicología —que es mi caso— o cualquier otra, realiza una oferta en los estudios de Grado que tiene variantes por el objeto de estudio pero con un tronco común y que podrían estar dentro del Plan de estudios en cursos distintos. Perdería gran parte del sentido de la presencia de una disciplina si sus distintos objetos de estudio no tuvieran cohesión tanto en su estructura como el método y en los criterios de evaluación, admitiendo como no puede ser de otro modo, diferencias en las herramientas o en determinados procedimientos. Incidir desde la propia estructura departamental en la cultura del trabajo en equipo del profesorado, allanaría mucho el camino que debemos recorrer en los estudios generales de grado.

La coordinación horizontal

La coordinación como proceso formal, en cualquiera de los niveles, lleva necesariamente implícita la toma de decisiones, comporta asimismo una ruptura con el modelo centrado en lo individual, admitiendo de una vez la enorme complejidad del acto docente en el que todos y cada uno de los actores son necesarios, la coordinación pone en cuestión la discrecionalidad con la que podemos actuar desde la perspectiva más privativa que supone el modelo imperante.

Tras ese primer nivel al que me refería anteriormente de equipo de asignaturas, es la coordinación horizontal la que nos va a ofrecer la posibilidad de adquirir también nuestras propias competencias en el modelo colaborativo. Destrezas, habilidades e incluso rutinas que debemos incorporar en el marco de la coordinación. Entrenamiento empático, contactos informales, no siempre dentro de una estructura puramente formal que nos permita ir ejercitándonos en el complejo entramado del pensamiento compartido, de las cesiones y de las ideas que sean puestas a debate y, cuando fuera necesario, ensayadas para analizar de manera crítica sus resultados con distintas maneras de proceder en el logro de un objetivo.

La coordinación horizontal está referida fundamentalmente a la red que forman todos los profesores que intervienen en un curso académico —en sus cuatrimestres—, es decir afecta a todas aquellas asignaturas que se cursan de manera simultánea. Atendiendo a la organización general del plan de estudios, son funciones importantes de este nivel de coordinación la revisión compartida de las guías de las asignaturas, los modelos de evaluación, las metodologías planteadas

y la supervisión y el control de la carga de trabajo global del estudiante para que este corresponda de manera lógica y ordenada con el conjunto de aprendizajes que se pretenden construir. La coordinación horizontal generaría, al menos, la constitución de cuatro equipos de trabajo, uno por cada curso del grado, y digo cuatro al menos, porque se podría plantear asimismo la existencia de equipos de coordinación vinculados con aspectos más específicos como podría ser la enseñanza bilingüe o las prácticas asignadas a un determinado curso académico.

La coordinación vertical y la transversalidad

Ensamblando en un proceso lógico de coordinación y tras la relevancia otorgada a los equipos de asignatura/materia y horizontalidad, el equipo de coordinación vertical, articula la titulación, construye el armazón que va dando sentido a las propuestas de las partes. Se va a encargar de la correcta distribución y logro de las competencias que se van adquiriendo en las distintas etapas/cursos y las vincula con las transversales definidas para el conjunto del título. El equipo de coordinación vertical estaría formado por los coordinadores responsables de cada curso y a ellos/as les correspondería planificar los distintos recursos y necesidades demandadas desde el plano inferior. La revisión de los modelos de evaluación así como el análisis de los resultados que se han ido obteniendo debe ser una de las preocupaciones y ocupaciones de este nivel de coordinación, repensar, analizar, proponer estaría en el ADN de la coordinación.

Las reuniones temporales programadas y planificadas deben ser conocidas por todos los que forman los equipos de trabajo con antelación suficiente para poder construir elementos para el debate y la formulación de propuestas. Igualmente las reuniones formales deben generar actas o documentos que reflejen los temas tratados, los acuerdos adoptados y los compromisos que de ellos deben derivarse. Las lógicas conclusiones de este trabajo se verían reflejadas en lo que posteriormente conformaría el informe anual de calidad de las titulaciones.

SON NECESARIAS LAS FIGURAS DE COORDINADOR/A. AGENTES ESTIMULADORES DE LOS PROCESOS?

Implícitamente la coordinación supone entendimiento, armonización, conseguir que de las distintas sensibilidades que afloran entre los agentes que intervienen, se pueda obtener una propuesta aceptada que sea, en la mayoría de las ocasiones, mejor. Coordinar es dirigir la construcción compartida de la toma de decisiones, acercando posiciones y generando los debates necesarios para que esto se produzca, consiste básicamente en hacer relativizar el individualismo que nos ha conducido habitualmente en nuestro trabajo a tomar nuestras propias decisiones.

En este sentido emerge la figura del coordinador/a. Una persona con un perfil de negociador, dispuesta a “quemar” tanto tiempo y conocimiento como se precise para el acercamiento de posturas en ocasiones antagónicas, creíble ya que no impondrá su criterio propio, capaz de realizar un análisis que incluya a todos/as los que intervienen y generador de consensos entre culturas pedagógicas demasiadas veces muy alejadas. Aquella persona que devuelve siempre la información generada y no la guarda en beneficio propio, en la que el principio de “*autoritas*” en el sentido de preponderancia o jerarquía es sustituido por el de empoderamiento compartido o sometimiento a las decisiones comunes.

La figura es necesaria [...] pero no se dan las condiciones necesarias para su implantación de una manera definitiva. Las razones son variadas. Por enumerar algunas en el breve espacio de una comunicación, citaré: no están administrativamente reconocidas o por decirlo de forma más precisa lo están pero solo sobre el papel porque ni se busca el perfil de esas personas ni se les da el reconocimiento que deberían tener dada su dedicación y necesario conocimiento en esta labor, “[...] no existe reconocimiento: la tarea se hace por implicación personal” (TORREGO EGIDO; RUÍZ ESTEBÁN, 2011 p.37); el profesorado en general se muestra reactivo a asumir este tipo de responsabilidades por razones que ahora sería largo enumerar pero que tienen que ver con la carga de trabajo que supone frente a la recompensa que se obtiene, las Universidades reconocen y valoran poco esta tarea al mismo tiempo que no delimitan funciones ni rango de ningún tipo, lo que hace poco atractivo este compromiso para muchos docentes.

CONCLUSIÓN

La coordinación docente es el eje vertebrador del modelo que pretende consagrar Bolonia en la enseñanza universitaria, es la arteria más importante del denominado SGCI (Sistema de Garantía Interno de Calidad). La diversificación de los métodos de enseñanza, la implantación de una evaluación que forme al estudiante, la utilización de herramientas más vinculadas con la enseñanza práctica, el trabajo orientado a la formación de competencias...incitan a un cambio sustancial en el trabajo que viene desarrollando el profesorado y a unas expectativas diferentes por parte de los estudiantes. Estas propuestas derivadas de los compromisos asumidos por la implantación de los nuevos títulos como consecuencia de pertenecer al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), requieren necesariamente un cambio que pasa, en buena parte, por generar en la Universidad la cultura del equipo. Las evaluaciones que se vienen realizando de cara a las nuevas acreditaciones de las titulaciones universitarias lo demandan y aunque no fuera así, todos los actores interesados en la docencia, deberíamos reflexionar seriamente sobre su necesidad.

REFERENCIAS

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Málaga, v.24, n.2, p.37-60, 2010.

TORREGO EGIDO, L.; RUIZ ESTEBAN, C. La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Málaga, v.14, n.4, 2011. Disponible en: <<http://www.aufop.com>>. Acceso en: 18 ago. 2015.

UTE. uah.blackboard.com (Completar referencia indicando autor, título, local de publicación, editora, año e data de acceso).

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ – UAH. **Blackboard**. Madrid: UTE, 2015. Disponible en: <https://uah.blackboard.com/webapps/cmsmain/webui/courses/RACRE38?action=frameset&subaction=view&uniq=-99xo8t&course_id=_5593_1>. Acceso en: 25 may. 2015.

COOPERAR, REFLETIR E FORMAR

Maria Angela Barbato Carneiro

Há alguns anos trabalhamos com a formação docente na universidade, tanto no curso de Pedagogia, quanto nas licenciaturas, assunto este, que já analisamos sob diferentes perspectivas. Porém foi a partir do ingresso no Programa de Educação Tutorial (PET) em 2010, que o nosso olhar voltou-se de maneira especial, para um projeto que pudesse qualificar mais os docentes que eram formados no curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Para isso fez-se necessário que entre as principais características do processo de formação estivessem o desenvolvimento das capacidades dos alunos de tomarem decisões, de agirem com responsabilidade, de serem reflexivos e críticos, de conhecerem e aplicarem os conhecimentos ensinados e, especialmente de cooperarem. Tais características mostravam-se fundamentais para uma formação de qualidade dos profissionais de licenciatura.

O planeta está cada vez mais povoado, movimentos migratórios existem em toda a parte, a globalização se expande por todo o mundo, as distâncias foram abolidas pelos inúmeros processos de comunicação, as informações, cada vez mais rigorosas, estão à disposição de diferentes profissionais em tempo real. No entanto, não podemos mais receber apenas os conhecimentos sem processá-los e sem realizar algum tipo de reflexão que nos permita perceber se são adequados ou não.

É impossível considerarmos, na escola, procedimentos metodológicos satisfatórios aqueles que não atinjam todas as crianças, pois a educação é uma das principais causas da exclusão social.

Russel (2014) muito bem colocou que nos dias de hoje os pais têm a oportunidade de escolher métodos novos na educação de seus filhos, pois não há uma educação universal. Tal pensamento deveria se estender à profissão docente, onde os profissionais não deveriam se contentar em ensinar poucos privilegiados, pois tal atitude tem reforçado ainda mais as diferenças entre os homens.

Uma das atividades mais características do gênero humano é a curiosidade a grande mola que gera o conhecimento. Quando isso ocorre, ele se apaixonava e

avança e esse deve ser o ponto de partida da educação, porque se ela não conseguir motivar, não oferecer prazer, a aprendizagem não ocorrerá.

Infelizmente, vivemos uma crise mundial de valores e a educação está no bojo desse processo. Sua desqualificação está ocorrendo em quase todos os países e a culpa tem sido atribuída, na maioria das vezes, à má formação dos docentes. Isso não significa, porém, que parte dessa responsabilidade não é do professor, mas ele não é o único responsável pelas mazelas do ensino.

“A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação dum mundo mais solidário [...]” (DELORS, 1996, p.43), portanto torna-se mister que a formação de profissionais envolva o contato com o pluralismo de ideias, com diferentes culturas, com inúmeros grupos e diversas metodologias que promovam, sobretudo, a cooperação, de modo que se possa responder aos múltiplos desafios da atualidade.

A educação, portanto, deve dotar os seres humanos da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento de tal sorte que todos possam participar, mas ainda está muito longe de atingir essa meta.

Pensar em uma educação repleta de conteúdos e mais rígida não pode continuar sendo o modelo adequado, uma vez que tem se mostrado ineficiente e ineficaz, deve se basear em outros alicerces que possam inserir os homens no seu mundo e na cultura do seu tempo.

Uma das possibilidades que se abre são as experiências realizadas em escolas criativas nas quais muitos docentes buscam novas formas de realizar-se, conectando e reconectando saberes, reconstruindo realidades, utilizando diferentes metodologias, buscando intensamente obter a aprendizagem dos alunos e, especialmente, cooperando.

Torre e Pujol (2010) mostraram que educação consiste em aprender a trabalhar os conhecimentos a partir de novos instrumentos do pensamento, evitando o reducionismo, a segmentação dos conteúdos e o isolamento.

Na universidade há muito tempo, apesar de os profissionais apregoarem o valor de um trabalho integrado, nem sempre adotam tal prática, oferecendo, assim, um ensino extremamente abstrato e fragmentado aos alunos. Contrariamente do que ocorre em outros níveis de escolaridade, a docência nos ensino superior é exercida por várias pessoas, favorecendo a desarticulação. Tal procedimento é comum também nos cursos de Pedagogia.

Diante de tal realidade o Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pareceu-nos, então, uma oportunidade ímpar tanto para ampliar os horizontes de formação dos alunos do referido curso, oferecendo-lhes, uma práxis diferenciada e criativa, quanto para estreitar as relações. Por ser um projeto que alia o ensino, a pesquisa e a extensão, vislumbra “[...] desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade

de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar” (BRASIL, 2009, p.23).

Objetiva, ainda, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização nas universidades. Para tanto, procura estimular a formação de profissionais e docentes a obterem elevada qualificação, contribuir para a adoção de novas estratégias de desenvolvimento e modernização desse nível de escolaridade e para promover a colaboração e o diálogo entre os diferentes cursos.

Portanto, realizar um trabalho de ampla formação acadêmica e de qualidade se colocou como um desafio, pois seria a oportunidade de os alunos da universidade experimentarem novas metodologias, descobrirem possibilidades de transformar suas práticas e refletir sobre elas e, acima de tudo, aprenderem a cooperar.

O PET, como é chamado o programa na universidade, é um projeto criado pelo Ministério da Educação, regulamentado pela Lei No. 11.180 de 23 de setembro de 2005 e pelas Portarias MEC No. 3.365, de 29 de setembro de 2005 e No. 1632, de setembro de 2006, e “destina-se a apoiar grupos que demonstrem potencial interesse e habilidades destacadas em cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior – IES”¹.

Tal programa, sob a orientação de um tutor, propicia aos alunos a realização de atividades extracurriculares não presentes nas estruturas curriculares convencionais do curso no qual estão matriculados complementando a formação acadêmica, aprofundando e ampliando os conteúdos programáticos existentes.

Com uma visão ampliada do processo ensino aprendizagem o PET favorecia ao tutor responsável e aos seus alunos a possibilidade de ousar, utilizar e refletir sobre novas práticas e buscar uma maior integração entre eles.

O programa apresenta, ainda, sérios compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais buscando formar integralmente os universitários enquanto cidadãos e seres humanos.

Na perspectiva epistemológica o grupo tutorial desenvolveria ações de ensino, pesquisa e extensão contribuindo para uma reflexão crítica da realidade e dos princípios básicos que norteiam a educação, permitindo a formulação de hipóteses, passíveis de serem testadas na busca de um ensino de melhor qualidade.

No âmbito pedagógico se propunha a estimular a aprendizagem ativa de seus membros, permitindo a adoção de novos procedimentos que extrapolassem a perspectiva convencional da educação escolar.

Do ponto de vista ético e social, com base na ação em grupo e na dedicação ao curso, permitiria desenvolver a capacidade de trabalho em grupo, facilitando a compreensão das características individuais e a convivência grupal, respeitando a diversidade.

¹ Programa de Educação Tutorial – PET. Manual de Orientações Básicas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PETmanual.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

No curso de Pedagogia tais questões pareciam ser mais relevantes, uma vez que ele objetiva formar docentes para a educação básica, como etapa mais importante do desenvolvimento humano. Ora, “aprender e ensinar só são possíveis pela intervenção do outro” (CORDEIRO, 2007, p.113) e uma das competências do professor é promover a aprendizagem ativa do aluno dentro do contexto em que vive e ter consciência das vantagens coletivas de participar de uma vida mais democrática e mais justa.

Infelizmente, a formação docente, no Brasil, desde as suas origens apresentou a características extremamente acadêmicas e competitivas, inspiradas em modelos europeus. Adiciona-se, ainda, a elas a ausência de políticas públicas adequadas que atendessem melhor às necessidades do contexto o que favoreceu sobejamente o aumento das críticas em relação à formação docente.

Vale a pena salientar que, nas décadas de 80 e 90, apesar da existência de um movimento de expansão do ensino superior que favoreceu a multiplicação dos cursos, o modelo adotado continuou sendo o mesmo, que aliado a um crescimento desordenado desse nível de escolarização, acabou determinando a baixa qualidade da formação de profissionais.

Apesar das mudanças legais nos anos 90 a formação docente não avançou, sendo objeto de severas críticas.

O Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação é, no contexto atual, um projeto singular, porque favorece a cooperação dos interessados no trabalho, criando um clima de responsabilidade e um compromisso social, estimulando a ousadia, a descoberta e a criatividade, favorecendo a aprendizagem.

Concordamos com Bruner (1968) para quem a aprendizagem envolve três processos simultâneos, a aquisição de uma nova informação, a sua transformação e a aplicação às novas situações. Portanto, para o tutor trabalhar com o grupo PET significava, também, estimular a aprendizagem dos alunos porque as ações envolvem múltiplas possibilidades de aliar as teorias às práticas, oferecendo-lhes a oportunidade de planejar, praticar e avaliar sistematicamente as suas ações, através da observação, do diálogo, da reflexão e da colaboração. Isso permitia uma relação contínua entre a teoria e a prática.

Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), o PET do curso de Pedagogia funciona desde 2010 e já realizou vários projetos. A escolha de trabalhar nele particularmente com a formação de profissionais na área da infância referia-se, por um lado, à experiência docente realizada no seio do próprio curso, isto é, na habilitação específica em educação infantil. Por outro, devido à participação em grupos de investigação cujo objeto central é a infância.

Nesses grupos tivemos acesso a documentos da UNESCO (2002), por exemplo, que alertavam que todas as estratégias que visam melhorar o atendimento

nessa faixa etária, poderão contribuir para diminuir a pobreza mundial e favorecer o desenvolvimento adequado do ser humano.

Nesse âmbito o PET se mostrou como um fórum privilegiado de discussão, conscientização e formação de docentes, incluindo a educação infantil, permitindo aliar a teoria à prática de uma forma dialógica, favorecendo a prática de reflexões contínuas, envolvendo as experiências inovadoras, permitindo um maior entendimento das culturas existentes no contexto escolar. Além de todas as possibilidades oferecidas pelo projeto poder-se-ia conhecer e experimentar novas metodologias de trabalho que respeitassem o desenvolvimento dos seres humanos e, principalmente, que fortalecessem a formação de vínculos.

Até que ponto, então, o PET poderia estimular a cooperação entre os alunos, uma vez que uma das bases do projeto é trabalho em grupo, modalidade esta importantíssima para proceder às mudanças nas escolas?

Tomamos como ponto de partida um de seus objetivos que explicitando que a ação grupal e a dedicação ao curso, facilitariam o desenvolvimento do trabalho em equipe, condição indispensável para a realização de projetos pedagógicos de qualidade.

Portanto, tornava-se objetivo principal das atividades realizadas com os alunos do PET, observar o quanto o projeto poderia favorecer o desenvolvimento do espírito de colaboração entre eles uma vez que este é um dos grandes desafios da escola brasileira.

Maturana (1990), tratando do desenvolvimento humano, mostrou que eles não são apenas animais políticos, mas cooperativos, considerando a cooperação como elemento fundamental para a sobrevivência e o avanço das sociedades humanas.

Para trabalhar em grupo é necessário confiar, isto é, tornar-se cúmplice das outras pessoas. Isso mostrou o quanto o desenvolvimento individual e social dos alunos poderia ocorrer simultaneamente e contribuir para uma formação profissional de melhor qualidade. “A socialização de cada indivíduo e o seu desenvolvimento pessoa não devem ser coisas antagônicas. Deve tender-se a um sistema que procure combinar as vantagens da integração e o respeito pelos direitos individuais” (DELORS, 1996, p.59). Logo, um dos fatores para uma educação exitosa e de qualidade é que ela contribua para o desenvolvimento do querer “viver juntos”.

Ser professor hoje exige, portanto, conhecimento, ousadia, criatividade e cooperação, pois a educação não é um ato isolado, mas é fruto de um trabalho coletivo e somente através da cooperação poderia haver um avanço na qualidade da docência.

Como mostrou Morin (2000), o conhecimento por maior dificuldade que apresente e por mais aleatório que seja, é uma necessidade vital e glo-

bal do ser humano e para que seja significativo deve ser realmente aprendido e **compartilhado** e isso pode ocorrer mais facilmente quando o professor atua como mediador, provocando questões inteligentes que façam os alunos pensarem.

Com base em tais pressupostos, há na formação de professores um grande entrave, que consiste em ensiná-los a colaborar. Portanto, o principal objetivo desta parte da pesquisa foi avaliar até que ponto os alunos do PET eram colaborativos e quais os fatores que poderiam favorecer este tipo de ação?

A investigação, na íntegra, envolve mais objetivos do que os aqui explicitados, optou-se, porém, por fazer um recorte, uma vez que ela abrange dois estudos maiores e relacionados entre si.

Desde o princípio de 2015, participam efetivamente do trabalho 6 (seis) alunos, sujeitos deste estudo, selecionados a partir de um edital, realizado em fevereiro quando tiveram que apresentar documentos pessoais e que demonstrassem um bom desempenho escolar, além do comprovante de matrícula no curso. Todos os inscritos eram do sexo feminino, das quais foram selecionadas 6 (seis), das quais 4 (quatro) cursam o quarto semestre de curso no período matutino e, as outras duas, por terem entrado na universidade com matrícula por suficiência frequentam várias disciplinas em diversos semestres. Uma delas já é formada em jornalismo. As idades variam entre 19 (dezenove) e 36 (trinta e seis) anos e duas são casadas.

Embora em sua composição o grupo fosse relativamente recente, a sua diversidade chamou a atenção para dois aspectos interessantes, um deles era alto nível das reflexões dada a diversidade de experiências e, o outro era cooperação rápida criada entre eles, não havendo neste aspecto pouca diferenciação.

Os alunos se reúnem com o tutor sistematicamente uma vez por semana, encontros estes que têm a duração entre 3 (três) e 4 (quatro) horas. Entre os meses de fevereiro e junho ocorreram 12 (doze) reuniões. A primeira destinou-se a apresentação do projeto e a última à avaliação.

A pesquisa em andamento é de natureza qualitativa por abordar inúmeros cenários e pessoas, pois os alunos participantes possuem diferentes níveis de formação e experiência e uma parte o trabalho que estão realizando ocorre dentro de uma instituição escolar, privada, apoiada, pela universidade, portanto são avaliados em dentro de um contexto.

A opção pelo modelo quantitativo de investigação também permite o acompanhamento passo a passo do planejamento realizado do trabalho na escola. Portanto, o produto final aqui apresentado é apenas uma parte do trabalho.

A pesquisa se caracteriza, ainda, por tratar-se de um estudo de caso que busca compreender melhor a cooperação existente entre os alunos do PET enquanto participam do projeto.

Embora estejam previstos para o trabalho vários procedimentos tais como observação e registro da atuação dos participantes durante as reuniões e sua entre-

vista ao final de cada semestre, também integrarão a investigação a observação do desempenho das crianças da escola em que os petianos atuam desenvolvendo atividades lúdicas e suas respectivas opiniões.

Uma vez levantados os dados serão triangulados de modo a oferecer um maior número de informações sobre a investigação.

Com base no trabalho *Pedagogia da Cooperação* (UNESCO, 2013) se utilizaram algumas categorias que serviram para balizar as observações e a análise dos dados. Foram elas: respeitar a ideia do outro e compreendê-las, evitar julgamentos apressados, escuta ativa (opinar), complementar opiniões, habilidade de organização, oferecer contribuições ao grupo (materiais/referências/ vivências) e auxiliar os colegas nas dificuldades apresentadas.

Os dois (2) sujeitos mais velhos e experientes sempre apresentaram uma atitude mais cooperativa, compreensiva e, por vezes até tolerantes em relação aos demais durante todo o semestre. Sempre respeitaram as ideias dos outros, tentando compreendê-las ou justificando suas discordâncias, nunca fizeram julgamentos apressados, esperavam a vez de falar, contribuíram com os demais com materiais e referências, além de os auxiliarem os quando apresentavam alguma dificuldade. Deles, um tinha mais experiência e mostrava-se bastante aberto em compartilhá-la com o grupo, auxiliando para que todos avançassem.

Os demais quatro (4), durante cinco semanas consecutivas, mostravam-se mais inseguros, apresentando alternadamente alguns comportamentos como, por exemplo, de nem sempre respeitar as ideias dos demais, ficar ansioso para falar, não esperando a vez e, por vezes, realizar julgamentos apressados. Porém, sempre foram organizados e auxiliaram os colegas nas necessidades. Observou-se após o período descrito passaram a escutar mais, falar com argumentação, colaborar socializando materiais ou se prontificando a realizar alguma tarefa necessária para o avanço do grupo.

Foi interessante perceber que por ocasião da entrevista ao final do semestre os dois sujeitos, que eram mais velhos e tinham mais experiência, estavam muito felizes de participar da equipe com os mais jovens, não só por se sentirem acolhidos, como por perceberem o quanto haviam aprendido com os demais.

Os outros quatro (4) que a princípio mostraram alguma dificuldade na cooperação, afirmaram ter insegurança e como fora importante o diálogo, o respeito e a experiência dos demais para que pudessem avançar e se sentissem mais à vontade para opinar. Percebeu-se que eles tinham sido preparados para não se mostrarem totalmente como eram, principalmente, devido à competição existente nos diferentes grupos sociais.

O grupo foi, aos poucos, se fortalecendo como equipe e as tarefas passaram a ser igualmente divididas, todos compartilham vivências, experiências e pesquisas encontradas, raramente são interrompidos em suas falas, auxiliam os colegas de

classe que não participam do projeto, trazem sugestões interessantes e sentem-se muito felizes em participar da experiência. Passaram, sutilmente, a desenvolver um pacto de cumplicidade.

Os dados iniciais têm apontado para grandes avanços do ponto de vista da cooperação, que já havíamos observado, empiricamente, em outros grupos que integraram o projeto em anos anteriores. A prática da cooperação envolve a corresponsabilidade, o que é indispensável para o avanço e a compreensão das relações humanas.

Um dos grandes desafios da educação é criar possibilidades para que todos possam contribuir para favorecer e estimular o desenvolvimento igualitário contrariando o princípio da competição tão arraigada à sociedade atual. Ter consciência do auto respeito e do respeito pelos demais, segundo Maturana e Verden-Zoller (2011), pode ser a base para a cooperação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 591, de 18 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 jun. 2009. Seção 1, n.115, p.23-24.

BRUNER, J. **O processo de educação**. São Paulo: Nacional, 1968.

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Lisboa: Asa, 1996.

MATURANA, H. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago: Hachete, 1990.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. 3.ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

RUSSEL, B. **Sobre a educação**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Pedagogia da cooperação**. Brasília: Fundação Vale/UNESCO, 2013. 66 p.

_____. **Educação e Cuidado na primeira infância: grandes desafios**. Brasília: UNESCO Brasil: OCDE Ministério da Saúde, 2002.

TORRE, S. de la; PUJOL, M. A. M. (Org.). **Creatividad e innovación: enseñar e investigar con otra conciencia**. Madrid: Editorial Universitas, 2010.

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR EM LOURENÇO FILHO: MEMÓRIAS DE PERTENCIMENTO AO LEGADO DA ESCOLA NOVA

Natalina Francisca Mezzari Lopes
Ricardo Ribeiro

A administração escolar é um campo de estudos desafiador em tempos de autonomia cingida aos preceitos legais de democratização da escola. Nessa conjuntura democrática, a ação de administrar configura-se num movimento contraditório de vinculação e de isolamento às políticas educacionais, assim como, a um campo teórico. Neste estudo, o olhar volta-se para a tendência da autonomia segregada que circunda a prática dos administradores de escola. Para isso, acredita-se que o reconhecimento de pontos de referências histórico pode contribuir para agregar tendências, teorias e valores em práticas administrativas instaurando memórias de pertencimento.

Fundamentado no pensamento de Maurice Halbwachs (2006), entende-se que o passado deixou muitos vestígios, nele encontram-se indicações necessárias para reconstruí-lo resgatando-o do esquecimento, irrompendo o sentimento de pertencimento. Para Lopes (2007, p.179), “[...] esse tipo de memória procura construir uma continuidade no tempo, além de um sentimento de coerência e de identidade, que se produz como referência e em oposição a outros grupos”. O trabalho da memória é, nesses termos, a presentificação do conjunto de ideias, ações e formulações de um determinado grupo e tempo trazendo-o para um diálogo mais amplo e atual¹.

¹ Para Halbwachs, sociólogo, francês do início do século XX e discípulo de Durkheim, “[...] o passado deixou muitos vestígios, às vezes visíveis, e que também percebemos na expressão das imagens, no aspecto dos lugares e até nos modos de pensar e de sentir, inconscientemente conservados e reproduzidos por tais pessoas e em tais ambientes. Em geral nem prestamos a atenção nisso [...], mas basta que a atenção se volte desse lado para

A proposição de recuperar a memória da administração escolar na obra clássica da pedagogia contemporânea “Introdução ao estudo da Escola Nova” objetiva caracterizar pontos de referência que têm estruturado práticas administrativas dos gestores escolares.

A obra produzida por Lourenço Filho (1930, p. XII) traz consigo a experiência de seu autor de “mais de dez anos de atuação nas cadeiras de psicologia e filosofia”, assim como das vivências de “organizador e diretor da primeira escola ativa em São Paulo”. Sempre envolvido com questões educacionais no início da década de 1920, Lourenço Filho (1897-1970) participou ativamente na Liga Nacionalista no Estado de São Paulo e empenhou-se profundamente na Reforma da Educação proposta por Sampaio Dória (1920/1921). Elaborou um plano minucioso para a Prática Pedagógica nos termos da escola ativa tornando-se modelo ao ser divulgado, por Sampaio Dória, na IV Conferência da Associação Brasileira de Educação, em 1924.

Destaque como este, somado ao despontar de suas produções em jornais e outros mecanismos de comunicação que lhe inseria em diferentes grupos sociais, o jovem Lourenço Filho é convidado para assumir a direção da Instrução Pública do Ceará (1922/1923). Dessa vivência, imbricada nos fundamentos da Escola Nova, resultou em 1926, na obra “Juazeiro do Padre Cícero”, que três anos mais tarde o levou a tornar-se membro da Academia Brasileira de Letras.

O jovem de Porto Ferreira, São Paulo, que iniciou sua carreira como professor substituto na educação primária e para diplomar-se necessitou trabalhar desde muito cedo, envolveu-se na campanha contra o analfabetismo e em 1927 lança o livro didático “Cartilha do Povo” que em pouco tempo ultrapassou a casa dos sete milhões de exemplares.

Lourenço Filho², juntamente com educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Carneiro Leão fazia parte de um grupo de especialistas em educação que se inseriram nos quadros administrativos das principais capitais do país e “[...] puderam intervir na ordenação simbólica do espaço urbano de forma mais racional e científica, exercendo um controle social em nome do programa modernizador do qual se sentiam legítimos representantes” (LOPES, 2009, p. 148).

notarmos que os costumes modernos repousam sobre camadas antigas que afloram em mais de um lugar” (HALBWACHS, 2006, p. 87).

² As principais funções administrativas assumidas por Lourenço Filho, após 1930, foram: Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo (1930/31); Diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932/1937) e Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (1938/1946); Diretor do Departamento Nacional de Educação (1947/1951).

O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NO BRASIL

O grande marco na história das ciências da educação do século XX foi a Escola Nova que mesmo com contornos imprecisos nos seus ideários marcaram no Brasil um momento crucial de definição da nacionalidade (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002). No início do século, marcado por aceleradas mudanças sociais e políticas como a metropolização dos centros urbanos e reorientações específicas no aparelho escolar, uma geração de educadores da época procurava desvencilhar-se da tradição cultural herdada especialmente da escola clássica, intelectualista e instaurar o limiar de um mundo moderno (MONARCHA, 1997).

O tempo era de valorização da nacionalidade que, surgida durante a I Guerra Mundial, no Brasil ganha forças através da Liga de Defesa Nacional³, que penetrou nos meios acadêmicos de direito, medicina e também entre os intelectuais e políticos profissionais associando-se em campanhas contra o analfabetismo e a defesa da ação social pela escola (MONARCHA, 2010).

O argumento assumia a salvaguarda de uma identidade nacional nos termos de uma nova forma de “[...] lutar pela democratização da educação brasileira e pela aplicação dos conhecimentos das ciências humanas na organização do sistema escolar moderno e eficiente, capaz de contribuir para a disseminação de conhecimentos úteis para a vida real de uma sociedade em mudança” (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p. 17).

O empenho por mudanças no modo de organizar os espaços escolares já se manifestava desde o início do século, no qual se articulavam princípios políticos do republicanismo e da democracia com os novos princípios da denominada moderna pedagogia. No entanto, o movimento se tornou conhecido no Brasil, a partir do trabalho dos educadores que criaram a Associação Brasileira de Educação – ABE, em 1924, e se efetivou através de reformas educacionais dos anos de 1920⁴ por iniciativa dos Estados e Distrito Federal. Com as reformas se infiltrou a sistemática de um modelo que demarcaria o ideário escolanovista para a estruturação dos sistemas, das instituições e orientações das práticas escolares.

À medida que avança e aprofunda sua participação no sistema educacional brasileiro, a expressão Escola Nova vai ganhando progressivamente novos sentidos. Da preocupação inicial de libertar a criança da rudeza do ensino clássico, por meio do conhecimento da psicologia infantil, passou à atenção

³ Criada em 1917, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Olavo Bilac, teve aceitação em outros estados, principalmente em São Paulo, na qual Lourenço Filho participava ativamente.

⁴ As principais reformas na década de 1920 foram realizadas no Estado de São Paulo por Sampaio Dória (1920); no Ceará por Lourenço Filho (1922/23); no Distrito Federal por Carneiro Leão (1922-1926); na Baía por Anísio Teixeira (1924-1928) e no Estado de Minas Gerais por Francisco Campos (1927-1930); no Distrito Federal por Fernando de Azevedo (1927-1930).

a organização escolar com o interesse de atender as necessidades da nação, em uma perspectiva funcional.

No decorrer das reformas escolanovistas, Nagle (1976) acredita que os novos princípios da ‘moderna pedagogia’, ou seja, os princípios pedagógicos do escolanovismo ganham tanta importância que chegam exceder a dos princípios políticos⁵. Entretanto, Clarice Nunes (1992, p. 2) aponta que “[...] a literatura pedagógica tem comumente associado ampliação da escolaridade e processo de urbanização, mas não tem feito a mesma relação entre Escola Nova e ampliação das oportunidades educativas ou, mais amplamente, entre Escola Nova e, democratização da educação”⁶. O que significa não considerar que no nosso país realizaram-se versões diferentes da Escola Nova, generalizando o distanciamento de questões políticas das reformas escolanovistas. A ciência, o industrialismo e a democracia constituíram-se em “ideias-força” do movimento da renovação da escola, que no entendimento de Clarice Nunes (1992) encarnaram-se de modo peculiar pelas iniciativas dos intelectuais na prática urbana e nas reformas educacionais⁷.

Antonacci (1993, p. 149) por sua vez, ao situar os discursos de renovação educacional no contexto em que se realizaram, afirma que é possível pensar “[...] o escolanovismo como projeto cultural que, no horizonte do trabalho moderno e da nacionalização da República, articulou formas de reconstrução social e regeneração dos costumes a partir da educação”. É nesse sentido, que a autora infere que “o escolanovismo promoveu políticas educacionais de sistematização de administração técnica que recaíram sobre todo o universo escolar” que se realizou “através de imbricados processos, integrando demandas por melhor ensino e ampliação de vagas escolares com interesse em torno de uma reordenação sociocultural” (ANTONACCI, 1993, p. 149).

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA ESCOLA NOVA: A OBRA

O Livro “Introdução ao estudo da Escola Nova” deve ser entendido no encadeamento das discussões acaloradas em defesa da necessidade da educação que se deu no pós Guerra diante dos problemas sociais dela decorrentes. Outro fator importante que deve ser considerado é a polêmica em favor da abolição gradativa

⁵ Para o autor “[...] é essa reorientação do movimento reformista que vai definir a primeira e mais profunda mudança que sofre a educação brasileira em sua história: a substituição do ‘modelo político’ por um ‘modelo pedagógico’” (NAGLE, 1976, p. 196).

⁶ Nunes (1992, p. 2) afirma que “[...] o desconhecimento dos traços particulares do processo de urbanização tem aberto o caminho para a repetição argumentativa que nivela todas as práticas culturais e empurra as práticas escolares para a penumbra”.

⁷ Essa defesa pode ser confirmada com o resultado de estudos apresentados (em mais de 22 artigos) no livro “Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)” organizado por Miguel, Vidal e Araujo em 2011.

das fronteiras entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais. A educação na primeira República é assim movimentada por aspectos culturais, filosóficos e científicos.

Nesse período, os educadores se ancoravam inicialmente em literatura produzida pelo movimento escolanovista europeu e pelo movimento progressista em educação dos Estados Unidos. Engajado em divulgar a Escola Nova e a nova psicologia, Lourenço Filho⁸ organizou em 1929 no Instituto de Educação um curso de lições denominado “A Escola Nova”, as quais reunidas resultaram no livro “Introdução ao estudo da Escola Nova”. A intenção da obra apresentada pelo professor de Pedagogia da Sorbone, Paul Fouconnet (1930, p. VII), foi de “[...] guiar o leitor brasileiro na selva confusa dos livros e artigos que, em todo mundo, se consagram ao movimento a que chamamos de ‘Educação Nova’”.

Produções desse período acentuavam temáticas a cerca da função social da escola, da concepção funcional da educação, dos recursos científicos de organização e controle do trabalho docente que para Lourenço Filho (1930, p. XI) “tudo é escola nova, mas não a escola nova”. A problemática está, continua o autor, no enfoque filosófico extremado dado por seus autores, às vezes seguido com defesa de sistemas didáticos “que imaginam capaz de fazer mudar a face do mundo, num quarto de século”. A transformação desejada assentava-se na formação de uma nova mentalidade dos que educam (pais e mestres), expressadas na organização administrativa da escola.

Nessas circunstâncias, a publicação atendeu um clarão literário brasileiro para a compreensão da nova tendência pedagógica que se despontava no país. Fernando de Azevedo, em carta ao amigo Lourenço Filho, reconhece que a obra veio “contribuir para a formação de uma ‘nova mentalidade’ de educadores [...]”, uma vez que “apresenta o problema, por todas as suas faces, substituindo por uma visão global, larga e permanente, as visões estreitas e provisões, tão frequentes, da grande questão” (AZEVEDO, 1930).

De acordo com Monarcha (2010, p. 65), “[...] desde seu lançamento, *Introdução ao estudo da Escola Nova* tornou-se um dos livros-chave do ideário, então ascendente, chamado de Escola Nova, com seu apelo inescapável por uma educação em moldes científicos e modernos”. O livro, lançado em 1930 com doze mil exemplares, foi rapidamente traduzidos em diversas línguas e até 1978 foram treze edições sempre com tiragens elevadas⁹.

⁸ Nesse período Lourenço Filho ocupava as cadeiras de Psicologia e Pedagogia e desenvolvia atividades no Laboratório de Psicologia Experimental no Instituto de Educação, Distrito Federal, RJ.

⁹ Em 2002 saiu a 14ª edição organizada pelo Conselho Federal de Psicologia em homenagem ao centenário de nascimento do autor pela permanente qualidade de referência que a obra representa para repensar a educação e a profissão do psicólogo.

A obra lançada em 1930 está organizada em cinco lições¹⁰. Conforme descrição realizada por Fouconnet (1930), a primeira lição define a Escola Nova, os fins sociais que ela assinala à educação e a reforma dos meios que preconiza à tarefa educativa. Lourenço Filho apresenta as grandes tendências da psicologia científica como bases da nova educação: tendência biológica (psicologia comparada e genética); a interpretativa (psicologia do comportamento); a estruturalista (gestalt psicológica). Aponta os caracteres da filosofia do conhecimento na nova tendência: compreensão genética dos fenômenos; concepção naturalista do conhecimento; tendência sistemática em oposição à tendência analítica; a explicação sociológica. A segunda lição é consagrada aos precursores da Escola Nova e algumas tentativas que o autor chama de empírico; as lições III e IV desenvolvem largamente, como seria de justiça, três grandes doutrinas (Montessori, Decroly e Dewey) e expõe os processos que nelas inspiram.

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO LIVRO “INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA ESCOLA NOVA”: MEMÓRIAS DE PERTENCIMENTO

Lourenço Filho (1930, p. XII)¹¹ já no prefácio da obra, aponta aportes que considera fundamental para a realização de uma nova escola: a formação e a administração. Escreve que, “a transformação a desejar-se não reside apenas nas intenções administrativas [...] estará mais que tudo na formação de uma nova mentalidade dos que educam, pais e mestres”. Observa-se que a necessidade primeira de formação da mentalidade se apresenta imbricada na intenção administrativa para promover ações que levam a transformação. As mudanças, portanto, se constrói na compreensão dos problemas de organização que não levam à realização da eficiência do trabalho escolar.

Na abordagem sobre a Escola Nova, Lourenço Filho (1930), fundamentado na psicologia e na biologia, faz a crítica social e filosófica aos fins e meios utilizados pela educação e seus valores (ilusões e desconfiças) os quais se propunham a soluções teológicas para o reajustamento dos propósitos e dos fins. A tendência social da educação conforme estudos das novas ciências, apresentados por Lourenço Filho, apontam para a escola como instituição de educação intencional e sistemática que tem como função a socialização da criança na ação educativa a serviço da comunidade.

¹⁰ Registra-se que, tendo em vista as condições de produção e o fortalecimento da constituição do pensamento sobre a Escola Nova, a partir da sétima edição, em 1962, a obra foi revisada e refundida pelo autor (já com as honras de Professor Emérito da Universidade do Brasil), recebendo o subtítulo: “bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea”.

¹¹ Considerando o limite de páginas optou-se por destacar as principais questões sobre a temática apresentadas na primeira lição. Muitos aportes são possíveis de serem levantados nas outras lições para ampliar a discussão.

Entrementes, Lourenço Filho (1930, p. 5-6) alerta que muitas forças agem de forma ora concorrentes, ora divergentes. Algumas são intencionais, “[...] com maior ou menor valor ou predomínio, no espaço e no tempo: a família, a igreja, a escola, as instituições sociais de administração, ou seja, o Estado”; outras de ação inconsciente, assistemáticas muitas vezes desconexas são “[...] a imprensa, as diversões, os esportes, os grupos de profissões, a comunidade familiar, ou o grupo social restrito, a que o educando mais diretamente esteja submetido”.

Essa problemática, explica Lourenço Filho (1930), denuncia o chamado *romantismo pedagógico* que persiste com a defesa da escola como capaz de preparar, sozinha, o homem que toda a sociedade necessitasse. A realização seria através das sobrecargas dos programas de predomínio verbal e de caráter disciplinar reforçado pela repetição e força (avaliativa e física). Lourenço Filho (1930, p. 6) indica que “[...] nem a escola pode ser, como se pretendia e se pretende, o órgão ou fator máximo da educação, nem os meios que ela mais comumente tem empregado nos parecem, hoje, idôneos para consecução de tais fins”. A concepção das formas de educação não pode ser dada *a priori*, nem exercidas de forma isoladas de outros fatores sociais, dando como exemplo, o ensino rural no qual os conteúdos ensinados são decorrentes da estéril burocracia ou das profissões liberais.

Para Lourenço Filho (1930), esse entendimento inicial é indispensável aos educadores, aos reformadores sociais e aos administradores escolares, uma vez que as soluções decorrentes da visão teológica, entre outras, perturbam a proposição de novos elementos explicativos da realidade. Ou seja, a ação educativa tem que ter como condição inicial de trabalho o conhecimento dos fundamentos sociais e educacionais em tela.

As reflexões sobre os problemas sociais e educacionais, propostas por Lourenço Filho (1930), são conduzidas por base científica a qual dá suporte para a proposição de novo modelo de escola que contemple: a necessidade da escola única; o desenvolvimento de instituições *peri* e *post*-escolares; e a escola do trabalho em comunidade. Tais assertivas implicam em modificações político-administrativas na escola, assentadas em novos fins (da centralidade do conteúdo, para a socialização da criança) e novos meios (de organização estática, para dinâmica), tornando factível a realização dos princípios da nova escola.

A escola única, por Lourenço Filho (1930, p. 7, grifo do autor), representa a necessidade da “[...] *integração da escola, na ação geral educativa de cada comunidade*, para que ela possa servir, com equilíbrio, como fator de maior civilização, adaptando o homem ao seu meio”. As modificações político-administrativas, na realização da escola única requerem, para Lourenço Filho (1930, p. 9), “[...] programas adaptados às necessidades e possibilidades das várias regiões a que deve servir à comunidade em que novos elementos de vida vão ser integrados”. Assim,

a escola homogênea primeiro e diferencia depois, cada nova célula social em proveito da comunidade.

Para a escola não ser criação arbitrária e servir a comunidade e não se impor a ela, Lourenço Filho (1930) demonstra ser importante que o administrador atenda-se em desenvolver instituições *peri-escolares* (como escolas pré-vocacionais e vocacionais, o serviço de orientação vocacional e as bibliotecas) e *post-escolares* (como organização de conselheiros, campos de jogos, cinema educativo, cantinas de infância, espaços recreativos, os círculos de pais e mestres) que lhe deem maior significação ao trabalho, reforcem-no e façam-no valer.

A administração na escola renovada, por ser instrumento da comunidade, de acordo com Lourenço Filho (1930, p. 1, grifo do autor) atua no sentido de imprimir nos companheiros de trabalho e nos alunos, desde cedo, “*o hábito do trabalho em comunidade*” (a escola do trabalho em comunidade), desenvolvendo, assim, a solidariedade da vida social não simplesmente como preceitos da moral teórica. Para Lourenço Filho (1930), isso faz parte da formação de um novo homem uma vez que o trabalho em comunidade visa à formação do sentimento de cooperação, a solidariedade social, a disciplina bem compreendida dos que comandam e dos que são comandados e também incentiva o poder de criação do indivíduo.

Lourenço Filho (1930, p. 12) aponta que fixados os “[...] fins, organizado o aparelho escolar, montadas as escolas, chamadas a elas as crianças – a obra social vai ser realizada por meios biológicos [e psicológicos] de adaptação do comportamento, a esses fins visados”. Educação, adaptação e sistematização da conduta fazem parte da constituição de hábito e pensamento uma vez que, em sentido amplo, “[...] educar é influir na organização de condutas motrizes de conservação e defesa da vida, diretas e imediatas, e nas de organização social do pensamento, para reações indiretas e mediatas” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 13).

Nesses termos, destaca-se como base para administração escolar os conhecimentos da biologia e da psicologia, uma vez que para a adaptação do homem implica em saber organizar condições para o desenvolvimento da cultura física e filosófica do espírito e da saúde. Isso requer mudanças, por exemplo, na ordenação de classes, na graduação e seriação do ensino em relação à idade e a capacidade de aprender, na organização dos espaços escolares. Lourenço Filho (1930, p. 15) ressalta que, dos cuidados político-administrativos ao problema *estático* da organização, que se inicia antes do ensino, e do problema *dinâmico* da aprendizagem, que se realiza no ensino, é que “resulta a maior eficiência do ensino, produção e rendimento escolar”.

A dinamicidade do ensino, tecida no pensamento dewniano, transmuta a organização da escola e do ensino centrada no movimento externo e na separação

dos saberes, para o interesse movido de dentro para fora, que cria a atividade, que sistematiza o conhecimento e seus problemas de forma integrada, indagada e aplicada. Novos fins da educação postulam novos meios de aplicação científica vinculada à nova orientação, organização didática e, principalmente, a novos planos de ensino. Assim sendo, administrar pautado em novos fins implica em dar condições efetivas para a transformação dos processos de ensino, priorizando a formação do mestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra “Introdução ao estudo da Escola Nova” permite a imersão em um processo que pretende revolucionar a maneira de ensinar e, para tanto, necessariamente transformar a forma de organização da escola nos aspectos estáticos e nos que envolvem a dinâmica do ensino, assim como de seus entornos comunitários e sociais.

A administração escolar requerida por Lourenço Filho (1930) tem como finalidade a organização da Escola Nova sem, no entanto, constituí-la em roteiro de funções ou de técnicas. O autor ao delimitar as condições históricas e as razões culturais que se realizava a educação, conceitua-a e à vista disso, tendo como fundamentos as ciências (biológicas e psicológicas), explica e propõe novos encaminhamentos filosóficos (fins) e novos delineamentos estruturais (meios). Desse modo, Lourenço Filho defende que a administração escolar tem como fim a transformação de uma dimensão educativa, para outra com objetivos delimitados e realizados em conjunto com a comunidade.

O trabalho da administração escolar é, assim, associado à transformação dos processos de ensino, como por exemplo, da inteligência passada apenas pelos sentidos, para o resultado de ação interessada (aprendizagem ativa); do trabalho individual, egoístico, para o trabalho em comunidade, de cooperação; do reforço à autoridade externa (professor, administrador), para a proposição de condições e realização da autoridade interna (pelo interesse), e por fim, a condução da organização escolar para a promoção da autoeducação.

Assim sendo, os delineamentos destacados nesse estudo sobre a administração escolar encaminham para a percepção de práticas administrativas demarcadas no início do século XX que têm estruturado o modo de organizar a escola e a educação, assim como muitas das formas de relações de trabalho e com a comunidade sem, contudo, conferir-lhe os mesmos fins e meios.

Acredita-se, por fim, que o reconhecimento de pontos de referências histórico pode oferecer subsídios para o desenvolvimento de uma cultura de pertencimento de um tempo histórico, não tão distante, que, no entanto marcou profundamente o delineamento administrativo da educação e da escola do nosso século.

REFERÊNCIAS

- ANTONACCI, A. Trabalho, cultura e educação: escola nova e cinema educativo em São Paulo, nos anos de 1920/1930. **Revista Projeto História**, São Paulo, v.10, n.10, p.147-165, 1993.
- AZEVEDO, F. **Carta a Lourenço Filho**. 01 jul. 1930. Acervo Fernando de Azevedo. Instituto de Estudos Brasileiros, USP. Código de referência: FA-CA-Cx10A, 3, Correspondência ativa, Cartas, São Paulo, 1930.
- CAMPOS, R. H. de F.; ASSIS, R. M.; LOURENÇO, E. Lourenço Filho, a Escola Nova e a Psicologia. In: LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 14. ed. melhor. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p.15-53.
- FOUCONNET, P. Um livro brasileiro sobre a Escola Nova. In: LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1930. (Biblioteca de Educação, XI). p.VII-IX.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. 224p.
- LOPES, S. C. Instituto de Educação nos anos de 1930: formação de professores segundo os princípios da Educação Nova. In: CHAVES, M. W.; LOPES, S. C. (Org.). **Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2009. p.147-168.
- _____. Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1935). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n.14, p.177-201, maio/ago., 2007.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 2.ed. São Paulo: Companhia de Melhoramentos, 1930. (Col. Biblioteca de Educação, v. XI).
- MONARCHA, C. (Org.). **Centenário de Lourenço Filho: 1897-1997**. Prefácio Antonio Paim. Londrina: Ed. da UEL; Marília: UNESP; Rio de Janeiro: ABE, 1997. 157p.
- MONARCHA, C. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. 152p. (Coleção Educadores – MEC).
- NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional do Material Escolar, 1976. 400p.
- NUNES, C. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.6, p.151-182, 1992. Disponível em: <<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/index.html>>. Acesso em: 7 out., 2015.

USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Johana Andrea Manrique
Jairo Steffan Acosta
Liliana Calderón-Benavides

La Universidad de Humboldt en Berlín, Alemania en el Siglo XIX estableció un modelo clásico para el funcionamiento de las universidades donde deben combinar la Erudición¹, la Investigación y la Educación. Este modelo fue un referente para las Universidades en el mundo. Recientemente y gracias a los avances de la Ciencia y el proceso de Globalización, se ha añadido otro requisito a las Instituciones de Educación Superior: la Innovación que implica combinar los procesos investigativos al sistema productivo para dar respuesta a las necesidades de la Sociedad (OECD, 2012).

Particularmente en Colombia, existen leyes que promueven el desarrollo en Ciencia, Tecnología e Innovación – CT+I. Por ejemplo, a través de la Ley 1286 de 2009² se fortaleció el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación – SNCTeI. Con la expedición del Acto Legislativo 5 de 2011³, se facilitó el acceso a recursos a través de la creación del Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación que destina el 10% de las regalías nacionales para la CT+I. La Educación Superior es reglamentada por la Ley 30 de 1992⁴, la cual da relevancia a la búsqueda, genera-

¹ Hace referencia al conocimiento profundo y extenso de alguna materia.

² Tomado de: <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-186955.html>>.

³ Tomado de: <<https://www.sgr.gov.co/Normativa/ActoLegislativo/Leyes.aspx>>.

⁴ Tomado de: <http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_educ_superior.pdf>.

ción de conocimiento y a la experiencia de investigar, en vez de limitarse a tomar resultados de investigaciones como parte de su discurso pedagógico.

Desde el año 2006, Colombia ha ocupado el quinto lugar en producción científica en América Latina según SCImago Journal & Country Rank⁵. En el 2014 tuvo una producción de 6795 documentos. Por su parte, Brasil produjo 59.736 ocupando el primer lugar en América Latina. Adicionalmente, en Colombia según la última medición de investigadores realizada por COLCIENCIAS⁶ se encuentran registrados 59.083 y en Brasil según el CNPq⁷ se encuentran registrados 228.502 investigadores. Si se divide esa cifra por la producción científica que tuvo cada uno de los países durante el 2014, se obtiene que en promedio en Colombia para producir 1 documento científico de impacto se requiera aproximadamente de 10 investigadores, mientras que Brasil para producir la misma cantidad requiere tan solo de 4 investigadores. Estas cifras demuestran que en Colombia, falta mucho camino por recorrer en el desarrollo de proyectos de investigación que generen producción científica de alta calidad y para esto es necesario formar docentes y estudiantes con capacidades investigativas.

Durante la última década, el desarrollo acelerado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC – ha establecido la sociedad de la información, cuyo uso, da a los usuarios la capacidad de incrementar las ganancias en las actividades económicas, innovar y aprender nuevas formas de actuación como el manejo del riesgo, la toma de decisiones, la sostenibilidad, el comercio, el aprendizaje, entre otros (RODRIGUES et al., 2013). A pesar de esto, la inclusión de estas tecnologías en la Educación Superior ha sido algo lenta. Britain y Liber (1999) concluyen que “[...] uno de los factores que ralentizan la absorción de la tecnología en la Educación, es la falta de un marco coherente y eficaz para evaluar los beneficios pedagógicos y los cambios organizativos necesarios”

Explorar y aprovechar de forma amplia los recursos que brindan las tecnologías dará lugar a una aplicación más sistemática del uso de las TIC para el aprendizaje, la enseñanza y la formación en investigación (CONOLE; DYKE, 2004). Con respecto a la búsqueda y recuperación de producción científica, el volumen disponible para los estudiantes e investigadores está aumentando exponencialmente debido a la sofisticación de las herramientas tecnológicas que almacenan la información (MONTEIRO, 2009). Por lo anterior, nace la siguiente pregunta: ¿Cómo tratar pedagógicamente el uso de las TIC para la formación en Investigación en la Educación Superior?

⁵ Información tomada de: <<http://tinyurl.com/q9rht4h>>.

⁶ Cifra tomada del informe con los resultados de la Convocatoria 693 de 2014 realizada por COLCIENCIAS para la Medición de Grupos de Investigación e Investigadores de Colombia. Tomado de: <<http://tinyurl.com/ndxj6k>>.

⁷ Cifrada tomada del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, investigadores por Institución año 2014. Tomado de: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-instituicao3>>.

Como una manera de dar respuesta al anterior interrogante, este artículo presenta el diseño de una estrategia pedagógica para la apropiación del uso de TIC como parte del proceso de formación en investigación de estudiantes de pregrado, docentes y jóvenes investigadores de la Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB.

METODOLOGÍA

La estrategia pedagógica que se utilizó en la UNAB para la apropiación del uso de TIC como parte del proceso de formación en investigación de estudiantes de pregrado, docentes y jóvenes investigadores, se resume en las siguientes fases:

Figura 1 – Estrategia pedagógica



Fuente: Adaptado de Manrique y Calderón-Benavides (2013).

Fase 1: Indagación de los Sistemas de búsqueda de información.

En esta fase se determinan los sistemas de búsqueda existentes, se realiza un paralelo de las características más relevantes, se especifica la especialidad de las temáticas abordadas en cada uno de ellos y se indaga acerca de sus funciones básicas y avanzadas.

Fase 2: Diseminación Selectiva de Información.

En esta fase se describe la importancia de realizar procesos de Diseminación Selectiva de Información para el uso de las TIC con el fin de elaborar perfiles de interés, búsqueda, evaluación y distribución de la información hallada.

Fase 3: Gestión de referencias bibliográficas

En esta fase se determinan las normas que rigen el uso y presentación de la información junto a los distintos estilos para la citación de referencias bibliográficas. Además, se describen gestores para la administración de referencias bibliográficas, realizando un paralelo de sus características más relevantes, y su compatibilidad con herramientas para el procesamiento de texto.

Fase 4: Apropiación de los recursos informáticos.

En esta fase se realizan talleres de capacitación teóricos-prácticos de aproximadamente 20 horas para dar a conocer las utilidades de las herramientas TIC anteriormente indagadas. Además, se realizan guías prácticas donde se describen las características de los recursos informáticos.

RESULTADOS

Se tomó una muestra de 32 estudiantes de pregrado pertenecientes a Semilleros de Investigación, 10 docentes y 8 Jóvenes Investigadores⁸ de la UNAB, los cuales fueron encuestados para identificar el grado de conocimiento respecto a los sistemas de búsqueda de información adscritos por la UNAB y otros sistemas de libre acceso. Los resultados obtenidos fueron los siguientes.

INDAGACIÓN DE LOS SISTEMAS DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

Los encuestados manifestaron hacer uso de Google como su Motor de Búsqueda Web predeterminado para realizar consultas investigativas. Sin embargo, el 86% de ellos no conocen Google Scholar⁹ como un buscador especializado en literatura científica-académica proveniente de editoriales reconocidas, repositorios, bases de datos especializadas, bibliotecas, entre otros.

⁸ COLCIENCIAS, Convocatoria Nacional Jóvenes Investigadores e Innovadores año 2014.

⁹ Página Web disponible en: <<https://scholar.google.com/>>.

El 80% de los encuestados no conocen ni han oído hablar de las Bases de Datos adscritas por la UNAB, es decir, que no se están aprovechando parte de los recursos TIC que tiene la Universidad para la búsqueda de información que apoyen los procesos de investigación.

La Universidad paga anualmente más de 200 millones de pesos (USD 80.000) por la suscripción de estas bases de datos, donde solo el 20% (dato aproximado) de todos los integrantes UNAB (docentes, estudiantes y administrativos) hacen uso de ellas¹⁰.

La mayoría de los encuestados desconocen cómo realizar búsquedas avanzadas tanto en los Motores de Búsqueda Web como en las Bases de Datos especializadas. Las búsquedas avanzadas permiten restringir los resultados de las consultas a través de la utilización de filtros. Este es un mecanismo muy útil al momento de delimitar los resultados de la información.

Este servicio que ofrecen las Bases de Datos y los Motores de Búsqueda Web no está siendo aprovechado por los usuarios debido a su desconocimiento. Por eso, en muchas ocasiones no obtienen mejores resultados o disminuyen el tiempo de búsqueda.

DISEMINACIÓN SELECTIVA DE INFORMACIÓN

El 96% de los encuestados desconocen la Diseminación Selectiva de Información como un proceso activo para comunicar regularmente a través de los recursos TIC la nueva información disponible sobre una materia definida por un perfil de búsqueda. Regularmente, no utilizan los sistemas de alertas de las Bases de Datos ni de los Motores de Búsqueda Web. Además, los usuarios no administran carpetas que contengan un histórico de los documentos indagados, con el fin de no volver a realizar las mismas búsquedas.

GESTORES PARA LA ADMINISTRACIÓN DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Todos los encuestados reconocen la importancia de emplear algún gestor para la administración de referencias bibliográficas antes de iniciar un proyecto de investigación. Sin embargo, tan sólo el 70% de ellos conocen o han oído hablar de los gestores existentes, sus utilidades y la compatibilidad que tienen con navegadores Web como Firefox y Google Chrome, y con herramientas para el procesamiento de texto como Microsoft Word, Látex, entre otros. El otro porcentaje todavía realizaban la estructura de su bibliografía de forma manual teniendo en cuenta los estilos de citación de las normas.

¹⁰ Estadísticas de la Biblioteca UNAB.

APROPIACIÓN DE LOS RECURSOS INFORMÁTICOS

Con base a la problemática identificada a través de la encuesta, se realizaron una serie de talleres para estudiantes de pregrado, docentes y jóvenes investigadores de la UNAB.

En estos talleres se llevaron a cabo actividades prácticas que involucraban búsquedas básicas y avanzadas en Motores de Búsqueda Web como Google Scholar y Bases de datos especializadas como Scopus¹¹, IEEE¹² y ACM¹³, y adscritas a la UNAB como OVID¹⁴, Proquest¹⁵ y Ebsco¹⁶.

Además, se mostró el funcionamiento del sistema de alerta bibliográfico de Google Scholar y del sistema de biblioteca de la UNAB¹⁷ – ALEPH con el fin de que los usuarios reciban en sus correos documentación pertinente a su proyecto de investigación en curso. A través del inicio de sesión como usuario se crearon carpetas para la administración de la bibliografía desde cada una de las bases de datos consultadas.

Se realizó la instalación de Mendeley¹⁸ como gestor para la administración de referencias bibliográficas a través de un Plugin¹⁹ compatible con Microsoft Word. La ventaja que tiene este gestor es que la mayoría de sus utilidades son de libre acceso, tiene versión Web y de escritorio y, permite compartir carpetas de referencias con otros usuarios.

Al final del taller los involucrados mostraron mayor aceptación de las herramientas TIC exploradas en vista de que eran útiles dentro de sus actividades de investigación. Por ejemplo, tomaba menos tiempo realizar búsquedas, los resultados obtenidos eran más eficientes a sus necesidades de búsqueda, la redacción de la bibliografía se hacía menos tediosa con el uso de los gestores bibliográficos. Además, a través de los sistemas de alertas los usuarios pudieron obtener información actualizada y en tiempo real acerca de su tema de investigación.

Por otra parte, opinaron que este tipo de talleres se deberían realizar en la Universidad más a menudo, lo que demuestra la pertinencia del uso de las TIC como parte del proceso de formación en pro de mejorar las capacidades investigativas de estudiantes de pregrado, docentes y jóvenes investigadores.

¹¹ Página Web disponible en: <<http://www.scopus.com/>>.

¹² Página Web disponible en: <<https://www.ieee.org/index.html>>.

¹³ Página Web disponible en: <<https://www.acm.org/>>.

¹⁴ Página Web disponible en: <<http://www.ovid.com/site/index.jsp>>.

¹⁵ Página Web disponible en: <<http://www.proquest.com/LATAM-ES/>>.

¹⁶ Página Web disponible en: <<https://www.ebscohost.com/>>.

¹⁷ Página Web disponible en: <<http://unab.edu.co/nosotros/sistemas-de-bibliotecas-unab>>.

¹⁸ Página Web disponible en: <<https://www.mendeley.com/>>.

¹⁹ Complemento informático que le da una función nueva y específica a una herramienta tecnológica.

CONCLUSIONES

Los procesos investigativos que desarrollan docentes, estudiantes y jóvenes investigadores, representan un componente fundamental en la formación integral e interdisciplinaria de cada uno de ellos. Del mismo modo, la articulación de las TIC en los procesos de formación, posibilita el avance eficaz en el desarrollo de competencias y habilidades en el campo investigativo. Esto implica abrir espacios destinados al estudio y conocimiento de las ventajas que hoy día ofrece el mundo de las TIC.

El planteamiento y posterior desarrollo de la presente estrategia pedagógica muestra la importancia de apropiar el uso de herramientas TIC para la búsqueda y recuperación de información como base del proceso de formación en investigación de docentes, estudiantes y jóvenes investigadores. Además, minimiza el tiempo en sus búsquedas, facilita el acceso y recuperación de información científica especializada.

La búsqueda de información para el desarrollo de proyectos de investigación es un tema transversal que abarca contenidos de varias disciplinas. Es por ello, que esta estrategia pedagógica puede ser replicada para cualquier área del conocimiento.

Este trabajo de investigación se inició en el año 2012 y durante este tiempo, se ha convertido en la base para que la UNAB implemente estrategias que fomenten el uso de las TIC en las actividades para la formación en investigación de docentes y estudiantes.

REFERENCIAS

BRITAIN, S.; LIBER, O. **A Framework For Pedagogical Evaluation Of Virtual Learning Environments**. 1999. Disponible en: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443394.pdf>>. Acceso en: 15 out. 2015.

CONOLE, G.; DYKE, M. What Are The Affordances Of Information And Communication Technologies? **Research in Learning Technology**, Jaerfaella, v.12, n.2, p.113-124, 2004.

MANRIQUE, J. A.; CALDERÓN-BENAVIDES, L. **Diseminación Selectiva De Información Para La Gestión De Información En Areas Biomédicas De La Unab**. Bucaramanga: Universidad Autónoma De Bucaramanga, 2013.

MONTEIRO, S. D. As Múltiplas Sintaxes Dos Mecanismos De Busca No Ciberespaço. **Informação & Informação**, Londrina, v.14, n.1, p.68-102, 2009.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT [OECD]. Investigación e Innovación En Colombia. In: **Evaluaciones De Políticas Nacionales De Educación: La Educación Superior En Colombia**. Paris: Oecd Publishing, 2013. p. 255-275. Disponible en: <<http://Doi.Org/10.1787/9789264180710-Es>>. Acceso en: 15 out. 2015.

RODRIGUES, M. dos S. et al. **Information And Communication Technologies For Agricultural Development In Latin America: Trends, Barriers And Policies**. Santiago de Chile: Economic Commission For Latin America And The Caribbean Eclac, 2013.

NIVELES DEL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL DE KOHLBERG EN AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Edgar Alonso Jiménez Soto

El presente trabajo está orientado a responder un eje temático como es el razonamiento moral. Se establece que los individuos pueden desarrollar su razonamiento moral mediante la discusión de dilemas éticos en donde ponen en juego para tomar una decisión respecto al dilema, todo su andamiaje axiológico adquirido en el contexto familiar, escolar y social. Otro eje temático que aborda el estudio está orientado a los ambientes virtuales de aprendizaje. La tecnología juega en el presente un papel fundamental en todos los ámbitos de la actividad del ser humano. El ámbito educativo no está excluido de ello. Es natural ver a las personas utilizando recursos electrónicos que sirven como medios para poder comunicarse, intercambiar información, realizar actividades lúdicas y, por supuesto, generar conocimiento pero ¿de qué manera se pueden promover valores morales mediante estos recursos? El presente estudio busca conectar estos dos grandes constructos: razonamiento moral y ambientes virtuales de aprendizaje. Compartir como mediante la discusión de dilemas éticos por medio de herramientas de comunicación como el chat y los foros de discusión se pueden promover el desarrollo del razonamiento moral en los individuos.

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Un primer referente en el estudio del desarrollo del razonamiento moral es Jean Piaget (PIAGET, 1974); siendo la actividad lúdica de los niños su andamiaje para su estudio. Piaget (1974) corroboró que el desarrollo moral en los niños se asocia directamente al desarrollo cognitivo. La manifestación que el autor otorga

al juicio moral se asocia a la noción de estadios. En una primera etapa planteó que los niños pequeños al contar con un pensamiento concreto interpretan las normas como una imposición por parte de los adultos, por tanto el desarrollo moral del niño en esta etapa se sustenta en la heteronomía. En una segunda etapa el niño, conforme va creciendo, va fortaleciendo su desarrollo cognitivo. Comienzan a realizar inferencias, manifiestan sentimientos morales, en pocas palabras se da paso al dominio individual de la propia conducta llevándolo con esto a construir y formular sus propios principios morales, por tanto el desarrollo moral del niño en esta etapa se sustenta por la autonomía.

En Kohlberg (1963) partiendo de los principios teóricos hechos por su predecesor Piaget, se encuentra una sólida teoría respecto al desarrollo del razonamiento moral la cual ha sido divulgada en los campos de la psicología y la educación. El autor se apasionó en el proceso lógico que se origina cuando los valores acogidos o aprendidos son confrontados entre sí, ya que de dicho proceso es cuando realmente se construye el juicio moral en el individuo.

Kohlberg estructura los planteamientos de Piaget (1974) apoyándose en dos supuestos que acoge su teoría del desarrollo cognitivo, de acuerdo con Zepa (2007, p.146) los supuestos son:

- a) Ante una situación que confronta a dos valores, se produce un desequilibrio cognitivo;
- b) el equilibrio perdido debe restaurarse asimilando el problema o acomodándose el pensamiento para abordar la crisis e idear cómo resolver el conflicto identificando entre tales valores.

La teoría socio-cognitiva-evolutiva de Kohlberg (1963) se sustenta en tres niveles: nivel preconvencional, nivel convencional y nivel postconvencional. Estos tres niveles están constituidos por seis estadios o etapas:

- 1. Moral basada en castigo y obediencia,
- 2. Moral basada en recompensa,
- 3. Moral basada en “ser” buen niño o buena niña,
- 4. Moral basada en la ley y el orden,
- 5. La moral basada en el pacto social o acuerdos y
- 6. La moral basada en principios universales. (REZA; RAHIMIPOOR, 2010, p.423).

Primordialmente los tres niveles y las seis etapas que propuso Kohlberg (1963) en su teoría son el eje central de la presente investigación.

Rest (1973) realizó el estudio “La naturaleza jerárquica del juicio moral: un estudio de modelos para la comprensión y preferencia de los estadios morales”. El autor se ancló en la tesis que presentó su predecesor, Kohlberg (1958). Utilizó un total de 47 sujetos de estudio los cuales cursaban el décimo segundo grado de estudios, siendo jóvenes de nivel o clase media provenientes de los suburbios de Chicago. El trabajo de Rest (1973) se constituyó en dos fases. La primera fue la aplicación de un pre-test a los estudiantes utilizando la entrevista de juicio moral desarrollada por Kohlberg (1958), en donde se viera reflejado de una manera espontánea su actitud u orientación moral. La segunda consistió en elaborar serie de declaraciones que le permitiera demostrar que aunque tradicionalmente se asume la postura de que un individuo construye su juicio moral de manera autónoma conforme éste va “escalando” niveles y estadios superiores, también es posible que dicho individuo no logre producir o desarrollar su juicio moral en los niveles o estadios más altos. En pocas palabras, la edad no puede ser considerada como el único factor determinante para afirmar que el individuo desarrolla su juicio moral de una manera autónoma.

RAZONAMIENTO MORAL Y AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

En el año de 2012, Roberts y Wasieleski desarrollaron el estudio “El razonamiento moral en ambientes informáticos: una exploración de la interacción entre factores cognitivos y tecnológicos sobre la propensión de los individuos al rompimiento de reglas” (ROBERTS; WASIELESKI, 2012), en este estudio los especialistas examinaron la relación entre el razonamiento moral versus las funciones de productividad laboral y la conducta poco ética que presentan los miembros de una organización al “ocuparse” en actividades distintas para las que fueron contratados, donde el elemento tecnológico juega un papel importante debido a que es un factor de distracción en ellos. El estudio no deja en claro una relación directa en términos de que la intervención realizada a los sujetos de estudio se orientará a la discusión de dilemas éticos de manera síncrona o asíncrona pero puede servir de referente en términos de afirmar que muchos sujetos que se distraen de sus actividades cotidianas por estar conectados a las Tic’s pueden ver disminuido su nivel de razonamiento moral en comparación con los sujetos que no lo hacen, situación que quedó patentada con los resultados presentados en el estudio por Roberts e Wasieleski (2012).

Gartland (2004) fue uno de los primeros especialistas en tratar de abordar una relación entre el razonamiento moral y la discusión de dilemas éticos a través

de los ambientes virtuales de aprendizaje. En su investigación “El método de caso en el aprendizaje en línea: influencia de los profesores en el razonamiento moral” (GARTLAND, 2004) estableció en dicho estudio que un área potencial para la investigación del razonamiento moral era la implementación de estrategias para la discusión de dilemas morales apoyados en un debate en línea. Gartland (2003) consideró que la aplicación del método de estudio de casos puede ser eficaz en el aumento de la capacidad de razonamiento moral del individuo. La estrategia implementada por Gartland (2004) estuvo soportada en videos, en el registro de diario, discusiones cara a cara y discusiones en línea (síncronas) pero nunca pudo vincular los resultados de las estrategias utilizadas a la parte de la discusión asíncronas (foros de discusión).

Por su parte Wei-Hsin Lu (2007) presentó la investigación “Entendiendo los efectos de un estudio de caso asistido por computadora con estudiantes de tercer año de medicina en la materia de razonamiento ético”. Lu (2007) se estableció como propósito fundamental en el estudio, examinar la eficacia del estudio de casos asistido por computadora (CSCB) para promover en los estudiantes de tercer año de medicina el aumento de la sensibilidad médica en relación con la toma de decisiones clínicas; además generar en los estudiantes puntos de vista alternativos para ofrecer a éstos la posibilidad de examinar su propio pensamiento en comparación con el pensamiento de los demás; un tercer propósito de Lu (2007) en su investigación derivó en mejorar en los estudiantes de medicina la capacidad de realizar análisis éticos más profundos, utilizando para ello la resolución de dilemas éticos en donde los estudiantes justificaran sus propias decisiones y acciones. El trabajo de Lu (2007) tuvo cierta similitud a lo planteado por Gartland (2004); sin embargo Lu (2007) obtuvo un mayor impacto con el estudio debido a que integró videos con casos clínicos, adaptados como dilemas éticos con el fin de que los estudiantes establecieran sus propios juicios de carácter moral, además de llevar dicha discusión a la parte virtual donde se debatieron los dilemas éticos en video mediante el uso de foros de discusión. El estudio de Lu (2007) hundió sus raíces en la propuesta de Kohlberg (1958) y para establecer el nivel o estadios en que se encontraban los estudiantes de medicina aplicó el instrumento: Defining Issues Test (DIT) de Rest (1979).

Por su parte, en el estudio “Incremento de habilidades de razonamiento moral a través de discusiones en línea”, realizado por Cain y Smith (2009) se examinaron los efectos que las discusiones de dilemas morales en línea tienen sobre las puntuaciones del razonamiento moral (índice P) de los estudiantes de farmacología. A diferencia de los grupos de discusión cara a cara, los foros de discusión en línea permiten en todo momento que los participantes puedan reflexionar y responder durante las discusiones. El anonimato es una característica que permite disminuir las inhibiciones en los participantes para responder críticamente a los demás y

participar en las discusiones cuando se desarrollan temas sensibles o complejos. Las puntuaciones del razonamiento moral que obtuvieron los participantes anónimos en los grupos de discusión se incrementaron significativamente con el tiempo. Cain y Smith (2009) concluyen su estudio afirmando que las estrategias de discusión en línea pueden ser útiles para aumentar las habilidades de razonamiento moral en los entornos de educación a distancia; ambos autores fundamentaron esta afirmación partiendo del hecho de que, cuando se discute en línea de manera anónima, el sujeto se siente con la libertad de realizar una crítica más “dura” debido a que su identidad sería inalcanzable.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La pregunta central de investigación que orientó este estudio fue: ¿Qué niveles de razonamiento moral del alumno se desarrollaron al discutir dilemas éticos en línea utilizando como medios de interacción el chat y el foro de discusión? El objetivo general fue determinar en qué niveles de razonamiento moral se ubicaron los alumnos de primer semestre de la carrera de ingeniería que cursaron la asignatura de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento al interactuar con dilemas éticos en línea, utilizando para ello el chat y el foro de discusión, con el fin de generar conocimiento en la línea temática de los valores (razonamiento moral) y los ambientes virtuales de aprendizaje (chat y foros de discusión). Del presente objetivo general del estudio se desprendieron los siguientes objetivos específicos:

1. Documentar con evidencia empírica que mediante el uso de herramientas de comunicación como el chat y el foro de discusión en línea se puede promover la interacción y discusión de dilemas éticos.
2. Constatar que no necesariamente los niveles de razonamiento moral del alumno siempre tendrán un aumento o incremento, si no también puede existir una disminución en su nivel de razonamiento moral.
3. Reafirmar que los planteamientos teóricos previos realizados acerca de que las mujeres razonan moralmente mejor que los hombres se cumple en el presente estudio.

HIPÓTESIS

La hipótesis que se buscó comprobar en esta investigación fue la siguiente: la intervención con discusiones de diversos dilemas éticos utilizando herramientas de comunicación virtual como el chat y el foro de discusión, influyen en el

incremento del nivel de razonamiento moral de los estudiantes de la muestra objeto de estudio.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio realizado buscó:

- a) Contribuir al mejoramiento de la práctica educativa en primer lugar para sensibilizar al docente a que puede implementar con sus estudiantes la discusión de dilemas éticos en herramientas en línea como el chat y foros de discusión;
- b) Valorar desde diferentes perspectivas la eficacia de ambas herramientas para aumentar los niveles de razonamiento moral en sus estudiantes;
- c) Sumar los resultados de este estudio a la base de conocimiento sobre el tema de razonamiento moral y ambientes virtuales de aprendizaje;
- d) Demostrar que el aumento del nivel del razonamiento moral en una persona no es exclusivo de ambientes presenciales de aprendizaje; también mediante la utilización de ambientes virtuales, se puede favorecer y desarrollar en los alumnos un incremento en su nivel de razonamiento moral.
- e) Contribuir al estudio del razonamiento moral desde el paradigma del uso de la tecnología en apoyo a la educación, primordialmente a través de ambientes virtuales de aprendizaje y por último;
- f) Establecer un precedente teórico para todas aquellas personas que están interesadas en investigar sobre los ejes temáticos en el campo de la axiología y la tecnología, específicamente la enseñanza en ambientes virtuales de aprendizaje y como se pueden fortalecer valores dentro de estos ambientes.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ubica en un enfoque cuantitativo, hundiendo sus raíces en la propuesta metodológica de Creswell (2009); siguiendo un diseño metodológico cuasi-experimental que, de acuerdo con el autor, son utilizados cuando no hay una asignación aleatoria o probabilística de los sujetos de estudio; además a este tipo de diseño se le permite trabajar con un pre-test y un post-test. Se decidió utilizar este diseño metodológico porque se deseaba manipular deliberadamente una variable independiente (x) para ver su efecto y su relación sobre la variable dependiente (y). En este caso la variable independiente (x) fue el la intervención

de cinco semanas utilizando dilemas morales y con apoyo de herramientas tecnológicas y la variable dependiente (y) es el nivel de razonamiento moral observado en los alumnos después de la intervención.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Descripción del contexto. El Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS Universidad) es una institución educativa de excelencia, situada en el estado de Baja California, México. El Sistema CETYS Universidad cuenta con tres campus los cuales se encuentran ubicados en las ciudades de Mexicali, Tijuana y Ensenada. El campus Mexicali fue seleccionado para realizar el trabajo de campo. Los sujetos de estudios seleccionados para ser intervenidos cumplieron con los siguientes criterios:

- I. Que estuvieran cursando el primer semestre a nivel licenciatura.
- II. Que formaran parte de una materia o asignatura en específico durante el primer semestre de la licenciatura.
- III. Que voluntariamente decidiera participar en el estudio.

Selección de la muestra. Se optó por elegir un muestreo de carácter no probabilístico intencional o, como Creswell (2009) lo denomina, por conveniencia, debido a que el investigador interviene a grupos o voluntarios formados naturalmente, además el investigador utiliza grupos de control y experimentales, pero no realiza una asignación aleatoria de los participantes a los grupos (CRESWELL, 2005).

Sujetos de la investigación. Se decidió por seleccionar a un grupo de 19 estudiantes de la carrera de ingeniería quienes cursaron la materia de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento La asignatura se impartió en modalidad presencial. Los 19 alumnos que participaron como sujetos de estudio en la investigación su edad se mantuvo en los siguientes parámetros: 9 con 19 años, 7 con 20 años, 1 con 23 años, 1 con 24 años y 1 con 31 años. Con respecto al género, de los 19 estudiantes que participaron en el estudio 13 de ellos fueron hombres y 6 mujeres.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS

a) *Defining Issues Test 2, modalidad en línea (DIT-2).* El DIT-2 es una versión revisada del instrumento original elaborado por Rest (1973); el DIT-2 que fue realizada por Rest et al. (1999) y hace varios cambios importantes, como la actualización de los dilemas y los elementos, el diseño de nuevos índices, y la producción de nuevos controles de confiabilidad para detectar a los participantes no confiables,

además puede ser aplicado de manera electrónica. El DIT-2 está compuesto por cinco dilemas morales. Primero, el individuo deberá responder a una pregunta con relación al dilema, valorándola en términos de lo que debería o no realizar o si está indeciso para tomar una decisión. Posteriormente el individuo deberá responder a doce cuestiones o declaraciones en términos nivel de importancia. Por último de las doce cuestiones respondidas el individuo deberá clasificar aquellas cuatro cuestiones en términos de lo más importante. Toda esta información la proporciona el DIT-2 con los siguientes indicadores:

Índice “M” Meaningless. Este indicador facilita información en relación al grado de entendimiento que tuvieron los alumnos al momento de resolver los dilemas mostrados en el instrumento.

Índice “A” Anti-establishment. Este indicador tipifica una orientación donde el alumno asume una posición de rechazo a la tradición y el orden social existente por supuestas arbitrariedades o corrupción.

Índice “D” Decision or preference of principled reasoning. Este indicador muestra la preferencia relativa de los alumnos por el razonamiento basado en el nivel postconvencional sobre el nivel convencional y preconventional del razonamiento moral.

Índice “U” Utilizer of moral decisión-making. Este indicador proporciona la información en relación de los elementos que se seleccionaron como parte de la historia (dilemas éticos).

Índice “P” Principled morality. Este indicador es la aportación más importante de Rest et al. (1999). El índice P se consigue de la sumatoria de puntos otorgada a los ítems propios de los estadios 5A, 5B y 6, obtenidos de las cuatro cuestiones que los alumnos consideraron más importantes para cada dilema, dicha puntuación la provee el DIT expresando su resultado a manera de porcentaje.

Índice “N2”. El índice N2 es un nuevo indicador que supera generalmente al indicador P de seis criterios para la validez del modelo estructurado. El índice surgió tras un nuevo examen de los datos de un estudio realizado por Bebeau y Thoma (1994), donde se observaron dos efectos de la intervención educativa: uno de los efectos fue la adquisición de la nueva forma de pensar (aumentos estadísticamente significativos en las puntuaciones P – el efecto conocido-), el segundo efecto fue el rechazo sistemático del pensamiento simplista (una disminución significativa en la preferencia de los elementos de interés personal). En consecuencia, partiendo de lo planteado en los párrafos anteriores, el índice N2 es considerado como una alternativa para fortalecer las puntuaciones arrojadas en el índice P. La puntuaciones del índice N2, de la misma manera que el índice P estiman el grado en que se priorizan las cuestiones relacionadas con las etapas 5 y 6 en la teoría de Kohlberg (1963).

b) *Dilemas morales*. Para la fase de intervención se rediseñaron cinco dilemas morales que propuestos por los autores Cantillo et al. (2005). Los dilemas morales se utilizaron en la intervención para los tres subgrupos y fueron los siguientes: el sida (la amistad frente a la salud); un caso de robo (defender una causa justa frente a mantener una amistad); un caso de robo entre compañeros (adaptarse al grupo y no meterse en problemas frente a impedir que un compañero sea perjudicado); cumplir las órdenes (cumplir las órdenes frente a consecuencias civiles); y el caso de María (derecho a la vida frente al derecho de una muerte digna).

TRABAJO EMPÍRICO

Composición por subgrupos. Los 19 estudiantes involucrados en esta investigación fueron divididos en tres subgrupos: subgrupo A (video-chat), subgrupo B (foro de discusión) y subgrupo C (grupo control). Se trabajó con tres subgrupos de alumnos: dos experimentales y uno de control. Se seleccionaron a los 13 estudiantes con mejor nivel académico para posteriormente separarlos en dos subgrupos, uno de siete alumnos (video-chat) y otro de seis (foro de discusión). Los seis alumnos restantes pasaron a formar parte del grupo de control, utilizando con ellos el foro de discusión. A continuación se detalla la dinámica de trabajo en cada uno de los subgrupos.

Intervención con dilemas morales. Una vez aplicado el DIT-2 en la modalidad de pre-test, la dinámica posterior fue intervenir al estudiante en la discusión de cinco dilemas morales; cada uno de los dilemas se leyeron, se analizaron y se discutieron una vez por semana. El propósito de esta discusión de dilemas morales entre los estudiantes fue promover un cambio, es decir, mediante la discusión, los estudiantes deberían reflejar un incremento en su razonamiento moral, este incremento se tendría que ver reflejado en los resultados que se obtuvieran con la aplicación del DIT-2 como post-test.

Aplicación DIT-2 en pre-test y post test. Se citó a los 19 estudiantes de ingeniería de la materia de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento en el laboratorio de cómputo de la institución para que participaran en la resolución del DIT-2. Cinco semanas posteriores al trabajo de intervención con los alumnos en la discusión de los dilemas éticos mediante el uso del chat y el foro de discusión.

Validez y confiabilidad del instrumento. La validez y confiabilidad que tiene el DIT-2 es consistente. Partiendo de la Guía para el DIT-2 –*Guide for DIT-2: a guide for using the Defining Issues Test, version 2-* (BEBEAU; THOMA, 2003), un factor de análisis que se presenta está soportada en una muestra de 44,000 encuestados y la cual indica que el DIT-2 tiene validez para los tres esquemas morales. El alfa de Cronbach (CESUR; TOPCU, 2010) para la confiabilidad del instrumento se encuentra por arriba de 0.70 pero por debajo de 0.85. El coefi-

ciente debe estar lo más cercano al 1. Para el presente estudio, se realizó el cálculo interno de confiabilidad del instrumento aplicando también el alfa de Cronbach (CESUR; TOPCU, 2010) obteniendo una puntuación de .71; por lo tanto la validez y confiabilidad del instrumento fue la adecuada.

RESULTADOS OBTENIDOS (ÍNDICE D, ÍNDICE P Y N2)

Índice D (D score) Estadios 2 y 3. Los alumnos que formaron parte del subgrupo A (Chat) y el subgrupo B (Foro de discusión) incrementaron un razonamiento moral. Los hombres obtuvieron un mayor incremento en comparación de las mujeres. Kohlberg (1958) estableció que el individuo sitúa el problema moral desde la óptica de los intereses específicos y personales. Piaget (1974) afirmó que el confrontar un problema moral se sustenta desde una óptica heterónoma y no de forma autónoma. Rest (1979) apoyado en argumentos de Kohlberg (1958) reconoció que el individuo sustenta sus decisiones anclado en una moral del egoísmo instrumental, reconociendo el individuo sus propios intereses pero sin despegarse de lo que la figura de autoridad recomiende. Sánchez (2005) demostró que a menor edad del individuo, más apegado está a toma de decisiones más heterónomas dado que tienen la tendencia a regirse por las reglas y normas que los adultos (autoridad) tienen.

Índice D (D score) Estadio 4. Los alumnos que formaron parte del subgrupo B (Foro de discusión) obtuvieron un aumento en su razonamiento moral en comparación con los subgrupos A (Chat) y subgrupo C (Foro de discusión – grupo control). Dentro de este cuarto estadio las mujeres razonaron mejor que los hombres. Los hallazgos aquí descritos son sustentados en Kohlberg (1963) en el estadio 4 *Orientación de la ley y el orden* donde planteó que los sujetos cumplen con los deberes a los que se han comprometido, es decir, lo correcto va ligado a la contribución con la sociedad. Gilligan (1982), Cain (2007) y Sullivan (2011) reflejaron en sus estudios que a partir de este cuarto estadio las mujeres tienen un nivel de razonamiento moral mejor que el de los hombres.

Índice P (P score), Subgrupos. La discusión de dilemas éticos mediante el uso del Chat y el Foro de discusión NO favoreció un incremento en los niveles de razonamiento contemplado dentro de la etapa postconvencional en los estadios cinco y seis; se presentó una disminución en el razonamiento moral después de la intervención. De acuerdo con Rest, Turiel y Kohlberg (1969), el razonamiento moral logra su “maduración” en la etapa o nivel postconvencional, debido que las personas se alejan de las normas y expectativas definiendo con esto valores y principios morales que tienen reconocimiento y aplicación más allá de la autoridad de la sociedad. Para Rest y Thoma (1986) la discusión grupal es considerada una buena herramienta para incrementar las habilidades de razo-

namiento moral, aunque siempre diseñadas para implementarse en modalidades presenciales. Washatka (2010) obtuvo resultados negativos, similares a los del presente estudio, ya que estuvieron por debajo de los resultados obtenidos por los alumnos de último año de programas escolarizados; en el presente estudio se realizó la intervención de manera virtual y se obtuvieron resultados contradictorios de acuerdo con los presentados por Cain (2007) quién utilizó la discusión asíncrona a través de foros de discusión con el fin de incrementar el Índice P. Cain (2007) demostró que la discusión de los dilemas éticos a través de foros de discusión puede ser eficaz en el incremento del razonamiento moral. El estudio del autor es una clara muestra de que si es posible facilitar el incremento del razonamiento moral mediante el uso de estas herramientas de comunicación dentro de ambientes virtuales de aprendizaje.

Índice P. Género. Las mujeres razonan moralmente mejor que los hombres. Aunque ya se hizo patente en el apartado anterior de que no hubo un incremento de razonamiento moral dentro de la etapa postconvencional, estadios cinco y seis de acuerdo a la teoría de Kohlberg (1963). El dato empírico es contundente al señalar que en el subgrupo A (Chat), las mujeres estuvieron por arriba de los hombres en la media porcentual obtenida en el Índice P tanto en situación de pre-test y post-test. En el subgrupo B (Foro de Discusión) y subgrupo C (Foro de Discusión-Grupo Control), los hombres obtuvieron una media porcentual mayor que la de las féminas. Este dato empírico se alinea a los resultados presentados por Gilligan (1982), Cain (2007), Sánchez (2005), McBride (2010), Sullivan (2011) y por Bebeau y Thoma (2003) quienes afirmaron en sus investigaciones la obtención de resultados contundentes que demuestran que las mujeres razonan moralmente mejor que los hombres.

Índice N2 (N2 score). Subgrupos. La discusión de dilemas éticos mediante el uso del Chat (subgrupo A) y el Foro de Discusión (subgrupo B) no favoreció a un incremento en los niveles de razonamiento moral contemplado dentro de la etapa postconvencional en los estadios cinco y seis de acuerdo a la teoría de Kohlberg (1963). El dato empírico evidenció la presencia de una disminución en el razonamiento moral después de la intervención, tal y como ocurrió con el Índice P y el cual se confirma con los resultados arrojados en el Índice N2. Los datos anteriormente presentados son avalados por lo planteado por Bebeau y Thoma (1994), al establecer que el Índice N2 es considerado como una alternativa para fortalecer las puntuaciones arrojadas en el Índice P. La puntuaciones del Índice N2, de la misma manera que el Índice P estiman el grado en que se priorizan las cuestiones relacionadas con los estadios cinco y seis en la teoría de Kohlberg (1963). Por su parte Sullivan (2011) en un estudio realizado con estudiantes de universitarios de primer año de la carrera de negocios, utilizó el Índice N2 para demostrar si se presentaba un incremento en el razonamiento moral de los estudiantes; los resultados

de Sullivan (2011) fueron positivos en todos los sentidos debido a que si hubo un incremento en el razonamiento moral de los estudiantes intervenidos en contraste con los resultados obtenidos en el presente estudio.

Índice N2 (N2 score). Género. Las mujeres razonan moralmente mejor que los hombres. El presente hallazgo se mantiene en la línea de lo afirmado con los resultados obtenidos en el Índice P, principalmente en la variable de género. Aunque ya se hizo patente en apartados previos la disminución del incremento de razonamiento moral dentro de la etapa postconvencional, estadios cinco y seis de acuerdo a la teoría de Kohlberg (1963). El dato empírico es contundente al señalar que en el subgrupo A (Chat), las mujeres estuvieron por arriba de los hombres en la media porcentual obtenida en el Índice N2 tanto en situación de pre-test y post-test. En el subgrupo B (Foro de Discusión), los hombres estuvieron por arriba de la media porcentual obtenida por las mujeres y, en el subgrupo C (Foro de Discusión-Grupo Control), las mujeres obtuvieron una media porcentual mayor que la de las varones. Aparentemente estos datos pudieran ser evidencia contraria al hallazgo, pero no es así. Este dato empírico se consolida de acuerdo a los resultados presentados por Gilligan (1982), Bebeau y Thoma (2003), Sánchez (2005), Cain (2007), McBride (2010) y Sullivan (2011) quiénes afirmaron en sus investigaciones la obtención de resultados contundentes que demuestran que las mujeres razonan moralmente mejor que los hombres. Incluso Sullivan lo constata con la utilización del Índice N2 para llegar a esta conclusión.

CONCLUSIÓN

Las principales conclusiones que arrojó el estudio fueron las siguientes:

1. Mayor consolidación de los alumnos intervenidos en los niveles preconven-
cional y convencional de acuerdo a la teoría de Kohlberg (1963). Los alumnos intervenidos muestran mayores fortalezas en los estadios dos (orientación instrumental relativista) y el tres (concordancia interpersonal y orientación de “buen niño – buena niña); principalmente son los hombres quiénes tienden a ubicarse en estos dos estadios por encima de las féminas. Esta es una clara evidencia que para la toma de decisiones, los hombres suelen ser más individualistas y buscar más la conveniencia que las mujeres; también refleja una dependencia de los hombres de ser más heterónomos al momento de tomar una decisión. En contraparte, las mujeres se consolidan fuertemente en el nivel convencional, principalmente en el estadio cuatro (orientación de la ley y el orden); las mujeres en comparación de los hombres apegan más sus decisiones considerando el respeto de las normas, reglamentos y leyes que la comunidad y la sociedad en su conjunto impone y de las cuáles hay que ser respetuoso de ellas.

2. Mayor consolidación de las mujeres respecto a los hombres en el nivel postconvencional de acuerdo a la teoría de Kohlberg (1963). Las mujeres razonan moralmente mejor que los hombres. Dentro de los estadios cinco (orientación legalística del contrato social) y seis (orientación de principios éticos universales), las mujeres se sitúan por arriba de los hombres, éstas sustentan fuertemente sus decisiones basadas en sus principios morales, haciéndolo de una manera más autónoma; tienden a considerar el beneficio mutuo de las otras personas que puedan estar involucradas; son más analíticas en cuanto a las decisiones que puedan tomar para realizar una acción y como estas acciones pueden afectar a terceras personas y, por último, las mujeres poseen un razonamiento moral más orientado hacia lo moralmente correcto.

3. El Foro de Discusión fue más efectivo que el Chat cuando se discutieron los dilemas éticos en línea. Esta conclusión se sustenta en los resultados obtenidos de la aplicación del DIT-2, después de haber realizado el trabajo de intervención. Los resultados arrojados en los Índices D (D score) –estadios dos, tres y cuatro–, y el Índice P (P score) dan evidencia contundente. Esto se puede atribuir a un elemento importante que siempre estará presente en las herramientas de comunicación asíncronas como es el caso del foro de discusión: el semi-anonimato. Cuando se hace referencia al semi-anonimato en debates de dilemas éticos en línea, significa que aunque se tuvo conocimiento del nombre de los alumnos que formaron parte del subgrupo B (foro de discusión), no se tenía un conocimiento sobre su aspecto físico; por lo tanto durante los debates, los nombres de los alumnos en los mensajes aparecían registrados, sin embargo no había manera de vincular “físicamente” estos mensajes con algunos de ellos. Un punto fundamental que manejan los expertos en este tipo de comunicación asíncrona es que los debates entre grupos anónimos contienen más entusiasmo, en términos de participación e involucramiento. Los alumnos frecuentemente critican las razones que otros dan al emitir un juicio y, en muchos casos, se realiza en base a considerar que su propio razonamiento es el mejor. Los alumnos intervenidos por este medio fueron más directos con sus comentarios. Debido tal vez a este semi-anonimato, parecía como si los alumnos expusieran sus verdaderos pensamientos y opiniones sin preocuparse de ofender a los demás en el grupo. Sus aportaciones parecían más desafiantes y no había un consenso claro sobre lo que constituye el mejor juicio sobre los dilemas analizados. En teoría, este tipo de debate debe desafiar los propios esquemas cognitivos de razonamiento moral del alumno y promover mayores habilidades de razonamiento.

Este estudio buscó contribuir al estudio del razonamiento moral desde el paradigma del uso de la tecnología en apoyo a la educación, primordialmente a través de ambientes virtuales de aprendizaje. Además pretendió dejar un prece-

dente para todas aquellas personas que estén interesadas en investigar sobre los ejes temáticos en el campo de la axiología y la tecnología y como se pueden fortalecer valores dentro de estos ambientes. A pesar de no demostrarse la hipótesis planteada en la presente investigación, no debe considerarse como un hecho que la discusión de dilemas éticos dentro de ambientes virtuales de aprendizaje nunca logrará desarrollar el nivel de razonamiento moral de los estudiantes. En México no existe evidencia alguna del estudio del razonamiento moral y los ambientes virtuales de aprendizaje, de allí que la presente investigación pueda servir como un referente para aquellos especialistas interesados en profundizar más en esta línea de investigación.

REFERENCIAS

BEBEAU, M. J.; THOMA, S. J. **Guide for DIT-2**. A guide of using the defining issues test, version 2 ("DIT-2") and the scoring service of the center for the study of ethical development. Minneapolis: University of Minnesota, 2003.

_____. The impact of a dental ethics curriculum on moral reasoning. **Journal of Dental Education**, [S.l.], v.58, n.9, p.684-692, 1994.

CAIN, J. J. **An instructional design treatment of online, asynchronous threaded discussion to increase moral reasoning skills**. Lexington: University of Kentucky, 2007.

_____.; SMITH, D. Increasing moral reasoning skills through OnLine discussion. **Quarterly Review of Distance Education**, [S.l.], v.10, n.2, p.149-163, 2009.

CANTILLO, J. et al. **Dilemas morales: un aprendizaje de valores mediante el diálogo**. Valencia: Nau llibres, 2005.

CESUR, S.; TOPCU, M. S. **A reliability and validity study of the defining issues test**: The relationship of age, education, gender and parental education with moral development. **Educational Sciences: Theory and Practice**, [S.l.], v.10, n.3, p.1681-1696, 2010.

CRESWELL, J. W. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. 2.ed. Upper Saddle River: Pearson, 2005.

_____. **Research design**. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.

GARTLAND, M. A. Case-method learning online: Influencing teachers' moral reasoning. **Dissertations Abstracts International**, [S.l.], v.64, n.10, p.125-125, 2004.

GILLIGAN, C. **In a different voice**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

KOHLBERG, L. The development of children's orientations toward a moral order. I sequence in the development of moral thought. **Vita Humana**, [S.l.], v.6, n.1-2, p.11-33, 1963.

_____. **The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen**. 1958. Tesis (Doctorado disertación) – University of Chicago, Chicago, 1958.

LU, W. H. **Understanding the effect of computer-supported, case-based instruction on third-year medical students' ethical reasoning**. 2007. Tesis (Phd disertación) – University of Missouri, Columbia, 2007.

MCBRIDE, E. A. **Emotional intelligence and cognitive moral development in undergraduate business students**. Tesis (Doctorado disertación) – Capella University, Minneapolis, 2010.

PIAGET, J. **El criterio moral en el niño**. Barcelona: Martínez-Roca, 1974.

REST, J. R. **Development in judging moral issues**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1979.

_____. The hierarchical nature of moral judgment: a study of patterns of comprehension and preference of moral stages. **Journal of Personality**, [S.l.], v.41, n.1, p.86-109, 1973.

_____.; THOMA, S. J. Educational programs and interventions. In: REST, J. R. (Ed.). **Moral development: advances in research and theory**. New York: Praeger, 1986. p.59-88.

REST, J. R.; TURIEL, E.; KOHLBERG L. Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments made by others. **Journal of Personality**, [S.l.], v.3, n.2, p.225, 1969.

REST, J. R. et al. DIT2: Devising and testing a revised instrument of moral judgment. **Journal of Educational Psychology**, [S.l.], v.91, n.4, p.644-659, 1999.

REZA, H.; RAHIMIPOOR, T. Correlations of managers value systems and students moral development in high schools and pre-university centers. **Educational Management Administration & Leaderships**, [S.l.], v.38, n.4, p.423-442, 2010.

ROBERTS, J. A.; WASIELESKI, D. M. Moral reasoning in computer-based task environments: exploring the interplay between cognitive and technological factors on individuals' propensity to break rules. **Journal of Business ethics**, [S.l.], v.110, n.3, p.355-376, 2012.

SÁNCHEZ, M. D. **Creencias sobre razonamiento moral y conflictos de adolescentes con problemas de adaptación escolar**. 2005. Tesis (Doctoral) – Universidad de Málaga, Málaga, 2005. Disponible en: <<http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16789349.pdf>>. Acceso en: 10 jun. 2015.

SULLIVAN, E. A. **Can ethics be taught?** A quasi-experimental study of the impact of class size on the cognitive moral reasoning of freshman business students. 2011. 223f. Tesis. (Doctorado disertación filosofía) – Boston College, Boston, 2011. Disponible en: <<http://dlib.bc.edu/islandora/object/bc-ir:101794/datastream/PDF/view>>. Acceso en: 15 out. 2015.

WASHATKA, J. W. The development of cognitive moral reasoning in an adult degree completion program. **ProQuest Dissertation and Theses**, [S.l.], v.117, 2010.

ZERPA, C. E. Tres teorías del desarrollo moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. **Laurus**, [S.l.], v.13, n.23, p.137-157, 2007.

EL JUEGO AUTÉNTICO Y LAS CLAVES DE LA *GAMIFICACIÓN* DEL APRENDIZAJE

Juan-Carlos Luis-Pascual

El aprendizaje a través de los juegos o su utilización como apoyo al aprendizaje va a permitir a los docentes conectar mejor con los intereses de los niños, reforzando la calidad de los aprendizajes a través la interdependencia social y proyectos proactivos. Según Chacón (2008, p.2) el profesorado tiene que plantear propuestas de enseñanza que “[...] deben contribuir a motivar a los niños y niñas para que sientan la necesidad de aprender”.

Se trata de ir más allá de la *gamificación* como utilización de los videojuegos en la formación y en la educación al que hace referencia Kapp (2012), que además considera que la escuela y los juegos educativos en el aula son aburridos. Cabe destacar que hay autores, como Pérez (2012) que utilizan el término *ludificación* para este mismo concepto. Otra línea argumental, como la que encontramos en Jabary (2014, p.59) sí que entienden que “[...] el juego se seguirá utilizando tanto en la formación presencial como en la online”. Todo ello permitirá ayudar a ser más creativos, tal y como plantea Lin (2011), no sólo a los estudiantes sino también a los docentes, en la creación de escenarios que faciliten dichos aprendizajes.

La cultura, la forma de entender el mundo y el cómo dar solución a los problemas que surgen cotidianamente pueden tener respuesta a través de los juegos. Según Verónica Rivero (2008, p.45) “[...] el juego ha ganado espacio en la constitución del campo disciplinar porque la Psicología y la Pedagogía le han reconocido utilidad, finalidad educativa”. Juegos auténticos, que mayoritariamente, van ser juegos de iniciación en el aprendizaje de las competencias que son identificadas como importantes para una sociedad determinada. Para Paredes Ortiz (2002, p.122) “[...] el modo natural de aprender es a través del juego”. Una sociedad que

tiene historia, que evoluciona hacia el mañana sabiendo de dónde viene y conservando su esencia de generación en generación convirtiendo el juego y la actitud frente a éste en una de las claves que nos van a facilitar los aprendizajes relevantes para sus futuras generaciones.

El juego etimológicamente, según Navarro Adelantado (2002) proviene de dos términos: *jocus* y *ludus*, el primero (*jocus*) está más asociado a broma y divertimento, a una competición donde hay perdedores (sobre los que recae la broma) y ganadores (los que llevan a cabo la broma). Mientras que el segundo (*ludus*) está más relacionado con entretenimiento y recreo, al hecho de no darse cuenta de que pasa el tiempo mientras se juega.

El juego determina y fundamenta una parte muy importante de la cultura humana de los diferentes pueblos. Para Platón (1998 apud ENRIZ, 2011, p.95) “[...] el juego era percibido como un elemento disciplinador que sería tutorado, apuntando a la formación en valores de interés para el orden de la sociedad”. En función de cómo se juegue, qué espacios se utilicen y qué rituales se lleven a cabo, durante la práctica de éste, se van a denotar una serie de valores que subyacen a dichas etnias o a dichos grupos humanos que debemos ayudar a preservar. Por ejemplo, colaborar en el conocimiento y la difusión de los juegos tradicionales de diferentes partes del mundo puede ayudar a crear sociedades interculturales más abiertas, con menos prejuicios o miedos a otras civilizaciones, que crean puentes y facilitan una esencial comprensión de otras formas de entender la realidad.

A los docentes se nos plantea una paradoja, según Bellera Solá (2013, p.170), y es que “[...] educamos en la libertad, nos enorgullece el hecho de estar favoreciendo la autonomía personal en nuestra acción educativa, pero somos reacios a soltar rienda y nos da miedo lo imprevisible”. En este sentido los juegos pueden ayudarnos, en función de las características intrínsecas que identifican los diferentes tipos de estos mismos juegos, a conseguir mejores competencias. La generación de ambientes de aprendizaje, que cuanto más interés despierten, mejor y más duradera será la impronta que provoquen en los niños y jóvenes con respuestas más participativas.

Una revisión, en este sentido, sobre la esencia y los componentes del juego nos permitirán incorporar el juego como un potente instrumento de enseñanza en nuestras aulas. Para Paredes Ortiz (2002, p.123) “[...] la magia del juego se convertiría, por un lado, en un elemento ideal para reconciliar en la escuela a la mente y al corazón del niño”. Aunque Duus Henriksen (2010) nos advierte de la dificultad de compatibilizar reflexión y juego con la intención de generar procesos de aprendizajes, aunque anima a utilizar los juegos de rol educativo como una propuesta de solución válida.

Los materiales, los espacios, los tiempos, las reglas, el número de participantes, la existencia de competición, las fórmulas de expresión, la introducción del azar,

el riesgo percibido, la preparación y los rituales que preceden a los juegos son variables que pueden aportar un gran potencial para los aprendizajes si se respeta la naturaleza del juego verdadero para los estudiantes.

EL JUEGO AUTÉNTICO

El juego forma una parte indisoluble de la realidad humana y su comprensión. Para Paredes Ortiz (2002, p.41) “[...] a través de los juegos experimentamos con la realidad de las cosas, nos ponemos en comunicación con el mundo que nos rodea”. Ya Huizinga (2000) marcó una línea de investigación para determinar que el hombre es hombre porque sigue jugando, siendo tan esencial al ser humano como la reflexión y lo considera como uno de los fundamentos de la cultura. En este sentido Garfella Esteban (1997, p.134) entiende que “[...] el aprendizaje y la acción siempre están presentes en el juego”. Es decir, que en el *homo ludens* (juego) se integran tanto el *homo sapiens* (aprendizaje) como el *homo faber* (acción). Por ello, las diferentes sociedades humanas tienen sus juegos característicos, peculiares y en muchos casos únicos.

El juego, no por cercano y evidente es menos importante. Es elemental poner en evidencia y ser consciente de la esencia del juego que nos va a permitir identificar y tener criterio para mejorar nuestras clases. Según González-Abriesketa (2013, p.87) “[...] la puesta en escena de un juego es un excelente escenario para acceder al imaginario de aquellos que juegan”. Por tanto a través de los juegos podemos valorar mejor a nuestros estudiantes. Para ello una parte fundamental en este re-conocimiento va a ser empezar marcando las diferencias del juego auténtico y del simulacro del juego, que nos va a permitir ofrecer a los niños y jóvenes situaciones reales de juego y no sucedáneos donde se dice que se ofrecen juegos cuando lo único que se pretende conseguir es la ejecución de tareas y la consecución de objetivos educativos, aunque se denominen “juegos didácticos”.

La idea primordial es que aunque para el docente puede ser una tarea de aprendizaje para el estudiante siempre debe ser un juego, un juego auténtico y ésta debe ser la prioridad más allá del estudio de los contenidos porque ello va a ser la esencia del aprendizaje a medio plazo. Evitando que la escuela se convierta en el “trabajo forzado” que comenta Garfella Esteban (1997). Entre todos los autores que establecen una taxonomía de los juegos, un autor imprescindible es Caillois (2001) que sobre la naturaleza del juego permitió descubrir los elementos que forman parte indisoluble de esa esencia.

Plantearse una pregunta antes de empezar: ¿El juego forma parte de la tarea de aprendizaje o la tarea forma parte del juego? ¿Qué características tiene que tener el juego para que sea un juego auténtico? ¿Cuándo una carrera es un juego?

Respetar la naturaleza del juego debe ser una consigna para la clase. Pero ¿cuál es la esencia del juego?

La primera consigna es que el juego debe permitir a las personas, en este caso estudiantes, sumergirse en una realidad única, disfrutar un espacio-tiempo especial, donde sólo sean conscientes y estén pendientes de dicho juego. Uno de los indicadores que tenemos los docentes para saber si esto es así, es que la percepción del tiempo se deforma haciéndose más corta para los alumnos cuando están jugando. Sólo se piensa y se está en el juego (los pensamientos de los estudiantes no están en otra cosa), sólo les interesa durante el tiempo del juego, el propio juego.

En segundo lugar, el estudiante debe ser el único que determine si quiere o no participar y de qué manera quiere hacerlo, no el docente. Para ello, el profesor debe plantear el juego como una actividad inclusiva que permita al alumno decidir cómo se incorpora en dicho juego y ajustar sus expectativas planteándose un reto diferenciado. Tal y como indica Huizinga (2000) no puede existir un juego que sea obligatorio, si fuera así perdería su esencia e incluso, podría convertirse en un castigo para alguno de los estudiantes. El docente debe ofrecer siempre un juego auténtico y no una tarea docente enmascarada como un juego.

La tercera clave y otro indicador del juego auténtico es la posibilidad de cambiar, modificar y ajustar las reglas a las características de los jugadores o al lugar donde se lleva a cabo que permite modificar, innovar y negociar la forma de jugar. Por ejemplo estableciendo un hándicap para alguno de los participantes que le permita equiparar sus posibilidades de éxito y mantener el interés por seguir jugando. La existencia de un reglamento, por definición rígido e inamovible, nos da una pista clara de lo que no es un juego. En esta línea Pérez Parejo (2010, p.63) comenta que “[...] el abuso de normas hace de la actividad lúdica algo más artificioso y profesional”. El juego auténtico siempre está reglado pero no siempre está reglamentado.

Una cuarta idea, es que para el estudiante el juego sólo le sirva para jugar, no puede haber otra intención, u otro objetivo, fuera del juego para el niño. Cumpliendo esto, el profesor puede tener otros intereses para que el niño juegue, creando ambientes de aprendizaje (FROSSARD; BARAJAS; TRIFONOVA, 2012) y utilizando propuestas jugadas.

Y por último, otro elemento imprescindible asociado al juego auténtico es el placer que provoca su práctica, se juega porque apetece jugar y se puede seguir jugando mientras que produzca agrado seguir jugando.

EL JUEGO Y LA TEORÍA DEL FLUJO

En primer lugar, la propuesta del flujo de Csikszentmihalyi (1997) nos plantea, aplicada al juego, que es un espacio delimitado para dedicarte a ti, no pres-

tando atención a todo aquello que no seamos nosotros mismos como jugadores, disfrutando del momento.

En un segundo lugar, el juego auténtico permite a los jugadores cargar las baterías, tanto a nivel físico como psicológico, tomar un respiro que permite recuperar y evitar el agotamiento. Hacer un parón que permite tomar distancia, relativizando y ajustando a la realidad objetiva otras circunstancias que podían verse como inasumibles o inalcanzables.

En un tercer lugar, también nos sugiere que provoca un cambio en la percepción del tiempo, si estamos saboreando el juego, el tiempo pasa mucho más deprisa. El juego se convierte así en algo importante y relevante para el jugador y va a mejorar la calidad de los aprendizajes.

En un cuarto lugar, siguiendo a Csikszentmihalyi (1997) nos indica que se puede reducir la tensión, la ansiedad y el estrés si sólo focalizamos nuestros esfuerzos en una sola actividad, teniendo más probabilidades de acabarla con éxito aprovechando, además, dicha satisfacción para iniciar con más fuerza la siguiente tarea que acometamos.

En último lugar también nos sugiere que el escenario ideal de llevar a cabo una actividad es poder estar en el ahora y no recordando momentos o problemas del pasado, también evita que prestamos atención a nuestros proyectos de futuro, que pueden ocurrir o no, por múltiples variables que en ese instante no se barajan. No es cuestión sólo de mayor concentración, de mayor rendimiento, de no quedarse fuera de juego. Al estar presente y ser consciente solamente del juego se puede disfrutar plenamente de él. Los ambientes de aprendizaje a través del juego.

Si nosotros, como docentes, generamos un ambiente de aprendizaje, donde el juego sea auténtico para el jugador y planteamos de forma abierta diferentes situaciones que permitan a los niños ajustar sus competencias y habilidades a sus retos y expectativas, evitamos el aburrimiento, si el juego es demasiado fácil para él. Por ejemplo, en un enfrentamiento entre dos jugadores (o equipos) con una gran diferencia de competencia, pierde interés porque se sabe de una manera anticipada quien va a ganar. También y de la misma manera impedimos que surja una gran ansiedad, si el juego es demasiado difícil para el jugador. Por ello, es interesante introducir elementos compensadores o algunos hándicap que permitan igualar las condiciones iniciales para mantener la competición, dado que es uno de los elementos más atractivos del juego. Un ejemplo que se puede extrapolar en este sentido es el hándicap que se utiliza en el golf.

El juego auténtico para el niño debe desarrollarse siempre en un ambiente de libertad. Tiene que ser espontáneo, es decir se tiene que llevar a cabo permitiendo una total autonomía para poder determinar el nivel y el grado de participación. Ello supone la implicación mayor o menor del jugador dependiendo de éste. Esa es la manera de obtener los mejores resultados a medio plazo,

convenciendo y facilitando que sea la propia actitud del niño la que determine dicha participación.

Éste aspecto donde se recoge que se juega porque es agradable jugar es refrendado por Pérez Parejo (2010, p.62) cuando comenta que “[...] el juego se percibe como un fiesta para los jugadores, y quien no quiere participar en las reglas de su mundo es un aguafiestas”. Esta propuesta jugada generada por el docente va a conseguir que el juego sea más fresco, menos artificioso y más cercano, siendo una oferta abierta a diferentes posturas e interpretaciones por parte del joven. Además cuanto más clara y directa sea, más motivante será para todos los participantes.

Otra de las características del juego es que esté reglado y no reglamentado porque ello supone que hay margen para la negociación de dichas reglas, que no está cerrado, que se puede adaptar a las circunstancias personales que dependen del momento, del lugar y que permiten la contextualización del mismo juego para poderlo llevar a cabo temporalmente manteniendo su esencia y su interés.

APLICACIONES PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL JUEGO

Estudiando la naturaleza del juego podemos inferir algunas ideas para nuestras clases. Por ejemplo, siguiendo a Caillois (2001) encontramos que:

La competición es parte del juego para Lévi-Strauss (1964) o Huizinga (2000) y al que denominaba Caillois (2001) la componente *Agón*. Las características de ésta están marcadas por la igualdad absoluta de base, desde el principio. Es decir que si uno de los jugadores gana dicha victoria es debida única y exclusivamente al cómo se ha llevado a cabo el juego y no viene marcado por otras circunstancias ajenas a dicho juego. Para ello el docente debe ofrecer una igualdad de oportunidades para que tengan, al menos al comienzo del encuentro, partida o juego, las mismas probabilidades de ganar. No se tiene que poder saber “a priori” quién va a ganar el juego. De esta manera se pone en valor el esfuerzo, la competencia y la capacidad frente a otras circunstancias. Recordar que para asegurar dicha competición manteniendo el interés por el juego y por ende del aprendizaje promovido a través de éste, se puede establecer algún hándicap que permita mantener al comienzo del juego dicha igualdad. Un ejemplo es que, en una partida de ajedrez, un jugador pueda ceder al otro una pieza para igualar la contienda y asegurar el interés por el juego de ambos jugadores y que las opciones de ganar sean parejas.

Otro de los componentes al que hace referencia Lévi-Strauss (1964) que tiene el juego es el azar, denominado *Alea* por Caillois (2001) que supone lo opuesto al anterior. Es decir, no se premia el esfuerzo sino todo lo contrario: la pura arbitrariedad, la suerte o el destino. Bajo esta propuesta el jugador no interviene de una manera determinante en el juego. Mantiene una actitud pasiva, de espera para ver

qué pasa, no tiene el control de lo que se está llevando a cabo en el juego, hay una total incertidumbre sobre el resultado final que no depende de las probabilidades sino de la aleatoriedad del propio juego. El hecho de que el juego se desarrolla de una forma independiente a las competencias del jugador permite al docente aplicarlo para compensar y dar opciones a aquellos jugadores que de otra manera tendrían pocas probabilidades (o ninguna) de ganar un juego.

El enmascaramiento es otra de las posibilidades que tiene el juego educativo. Hacerse pasar por otra persona, temporal y conscientemente jugando un papel y actuar al modo y manera del personaje es una fórmula muy importante del aprendizaje (juego simbólico). Todo ello, además puede permitirnos romper las corazas que tenemos las personas, los prejuicios, las orejeras y al menos transitoriamente, tener ocasión de ponernos en la piel del otro y de vivir su punto de vista y actuar en función de su perspectiva. Además, tomar distancia objetiva sobre un problema, sin verse encorsetado por apreciaciones parciales. A estos juegos Caillois (2001) los denomina *Mimicry* donde el personaje en el que nos convertimos puede animar un debate, un juicio o una defensa de posiciones argumentativas que nos ayuden en profundizar en un tópico o a encontrar una solución a un problema que se nos plantea. Esta propuesta, además y desde otra perspectiva, puede ayudar a controlar la agresividad de un juego o de un deporte asignando una importancia muy grande al protocolo. Básicamente consiste en guardar unos rituales, al modo y manera en que se hacía antes, según nuestros vecinos o según nuestros antepasados más o menos remotos, que es especialmente importante en los juegos tradicionales o en los deportes de combate. En determinados juegos de mayor contacto, hay unas formas de hacer (jugadas) que pueden parecer, aunque no lo sean, agresiones y que son parte intrínseca del juego (o de la lucha) pero que hay que diferenciar de aquellas que son gratuitas y malintencionadas. Comportamientos, éstos últimos, que deben delimitarse, evitarse y penalizarse.

Otro de los posibles atractivos del juego es el vértigo en una situación de riesgo controlada donde la percepción personal se ve afectada provisionalmente al jugar. Un ejemplo de este tipo puede ser girar sobre nuestro propio eje longitudinal de forma continuada confundiendo nuestros sentidos, especialmente el equilibrio. Caillois (2001) a esta componente la denomina *Ilinx* y está relacionada también con los deportes de aventura donde se busca sentir cierto miedo aunque sea un peligro regulado. Se juega con el riesgo subjetivo teniendo totalmente bajo control el riesgo objetivo. Son juegos que utilizan la pérdida del dominio consciente de los movimientos y donde la velocidad del deslizamiento o el cambio de posición del cuerpo en el espacio excitan y animan a llevarlo a cabo. Se provoca un desequilibrio que se trata de compensar sin estar los sentidos al ciento por ciento.

Otra de las variables que como docentes podemos manejar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del juego es un continuo que va desde lo espontá-

neo e informal hasta lo estructurado y formal. Al extremo primero Caillois (2001) lo denomina *Paidia* y al extremo segundo lo designa *Ludus*.

Como docentes, en relación al desarrollo de competencias, nos interesa partir de lo personal, de lo más vital y de lo más cercano. Además debemos plantearnos ofertar actividades dinámicas, divergentes, que permitan la innovación, que permitan pasarlo bien para facilitar los aprendizajes relevantes. En este sentido son, o deberían ser tareas distendidas, instintivas, no estructuradas, que no requieren una reflexión o una estrategia previa. Dichas actividades permiten canalizar la energía de los niños y jóvenes hacia respuestas expresivas, alegres y que provoquen una gran satisfacción personal.

En el otro lado tenemos como referencia tareas jugadas estructuradas, muy organizadas, donde es importante la constancia y la disciplina. Se llevan a cabo al modo y manera de los adultos, es decir de una forma seria. Sin embargo Paredes Ortiz (2002, p.44) explicita que precisamente “[...] en la persona adulta, el juego tiene carácter secundario. Juega en el tiempo de ocio”. En este sentido, los juegos hacen referencia a las actividades preparatorias de momentos, eventos, concursos posteriores donde puedan compararse e incluso competir. Son tareas que se plantean y requieren como una especie de entrenamiento específico.

ALGUNAS IDEAS PARA LA GAMIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE

Las posibilidades educativas del juego son inagotables, si llevamos a cabo una revisión panorámica de sus posibles aportaciones al desarrollo de las competencias nos encontramos muchas propuestas. Algunas de éstas son: los juegos tradicionales, populares, cooperativos, alternativos y sensoriales. Todos ellos de una manera adaptada podemos introducirlos en nuestras clases para facilitar los aprendizajes que deseamos.

¿Qué pueden aportar los juegos tradicionales? Siguiendo a Luis-Pascual y García-Díaz (2009) nos permiten con los estudiantes trabajar la interculturalidad, el aprendizaje social (intergeneracional), la participación en la comunidad, el mantenimiento y la recuperación de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos, la riqueza que aporta la heterogeneidad y la diferencia a la resolución de problemas. Se puede plantear mochilas viajeras Luis-Pascual (2010) con unos kit básicos para llevar los juegos tradicionales a las escuelas, incluso permitiendo que los propios niños aporten nuevos juegos, al modo y manera que hacían sus abuelos. Por ello, el juego tradicional, se nos presenta como cultura inmaterial que preservar y nos obliga a participar en la recuperación de los espacios del juego real frente al juego virtual que plantea Kapp (2012).

El patrimonio cultural que ofrecen los juegos populares permite integrar elementos, utensilios e implementos diferentes pero que tienen patrones comunes. Curiosamente son juegos que se dan en la mayoría de las partes del mundo, que aparecen de forma cíclica debido a la vuelta de una moda, que nos recuerdan periódicamente aquellas actividades lúdicas que practicábamos cuando éramos niños. Dichos juegos de temporada nos pueden permitir a los docentes hacer partícipes a los jóvenes estudiantes de sus intereses, aunque sea en un espacio limitado de tiempo, logrando así llevar a cabo aprendizajes más relevantes. Algunos de los ejemplos más característicos de estos juegos de moda cíclicos en el tiempo son: los zancos, las canicas, la peonza, el yo-yó o el diábolo.

Los juegos cooperativos nos permiten abordar la interdependencia, que es una competencia cada vez más reclamada para nuestros futuros ciudadanos y tienen diferentes fases. Curiosamente un estudiante tiene que ser independiente antes de poder trabajar de forma colaborativa (interdependiente). A modo de propuesta podemos establecer seis niveles en la secuenciación antes de la consecución de dicha competencia y no necesariamente todas las personas, o todos los grupos pequeños tienen que partir del mismo punto de partida. Tal y como nos plantea Luis-Pascual (2015) es importante que los estudiantes participen y decidan dónde quieren empezar, pudiendo modificar sus expectativas y sus retos a lo largo del curso porque nos podemos encontrar con grupos de alumnos que quieren partir desde la dependencia más absoluta.

Respecto a los juegos alternativos nos acercan a lo novedoso, a lo diferente, son modificaciones de lo que se hacía antes pero es muy atractivo para los jóvenes porque fácilmente lo acogen como propio, porque llevan a cabo aquello que los identifica como grupo singular de practicantes. Muchas veces no es nada más que una moda pasajera, es un pequeño cambio y es muy efectivo de cara a incorporarlo a la propuesta docente de nuestra asignatura por lo mucho que los alumnos como sujetos responsables de su propio aprendizaje pueden aportar al grupo-aula. Conjuguar tareas recreativas con la enseñanza es una apuesta ganadora que nos permite a los docentes enganchar a los estudiantes a nuestra materia. Para el profesor el trabajo previo de búsqueda y de organización de la materia se convierte en una constante para asegurar los éxitos, la clase invertida (*Flipped Classroom*) es un soporte ideal para los aprendizajes con juegos alternativos porque a clase se viene a jugar con los contenidos y se convierte en el escenario donde se desarrollan las competencias que pretendemos conseguir.

¿Qué nos pueden aportar los juegos sensoriales? Es necesario incorporar la filosofía de una escuela relajada (LUIS-PASCUAL, 2014) en nuestras clases para que las tareas se conviertan en una experiencia agradable y atractiva, donde se dedique a las actividades el tiempo suficiente que necesitan para que se produzcan los aprendizajes de calidad, donde nuestros estudiantes tengan la oportunidad de

poder ser más competentes y objetivos a la hora de abordar un problema, donde estén mejor preparados para adaptarse y acometer el vértigo de nuestro tiempo, donde el estrés y la ansiedad van a ser compañeros de viaje en nuestra vida. Para ello, una propuesta docente basada en la respiración, la senso-percepción y la relajación va a permitir lograr dichas competencias saludables tanto a nivel social, psicológico como biológico.

REFERENCIAS

BELLERA SOLÁ, J. Nuevos escenarios para el aprendizaje cambiando las reglas del juego educativo. **Tendencias Pedagógicas**, [S.l.], n.22, p.165-175, 2013.

CAILLOIS, R. **Man, play and games**. Traducción de M. Barash. Chicago: University of Illinois Press, 2001.

CHACÓN, P. **El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje**. ¿Cómo crearlo en el aula? Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Fluir (Flow)**: Una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós, 1997.

DUUS HENRIKSEN, T. Moving educational role-play beyond entertainment. **Revista Teoría de la Educación**: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, [S.l.], v.11, n.3, p.226-262, 2010.

ENRIZ, N. Antropología y juego: apuntes para la reflexión. **Cuadernos de Antropología Social**, [S.l.], n.34, p.93-114, 2011.

FROSSARD, F.; BARAJAS, M.; TRIFONOVA, A. A learner-centred game-design approach. Impacts on teachers' creativity. **Digital Education Review**, [S.l.], v.21, p.13-22, 2012.

GARFELLA ESTEBAN, P. R. El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad. **Historia de la educación**: Revista Interuniversitaria, [S.l.], v.16, p.133-154, 1997.

GONZÁLEZ-ABRISKETA, O. Cuerpos desplazados. Género, deporte, y protagonismo cultural en la plaza vasca. **Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, v.8, n.1, p. 83-110, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. Madrid: Alianza editorial, 2000.

JABARY, I. Las 9 tendencias que están renovando la formación. **Capital Humano**, Las Rozas de Madrid, v.27, n.286, 2014.

KAPP, K M. **The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LÉVI-STRAUSS, C. **El pensamiento salvaje**. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1964.

LIN, Y. S. Fostering creativity through education – A conceptual framework of creative pedagogy. **Creative Education**, [S.l.], v.2, n.3, p.149-155, 2011.

LUIS-PASCUAL, J. C. Escuela relajada, mindfulness y educación. In: BIZELLI, J. L.; GOMIDE DE SOUZA, C. B. (Org.). **Faces da escola em Ibero-América**. Araraquara: Laboratório Editorial da FCL, 2014. p.165-180.

_____. Inconvenientes de la autocalificación de las competencias en la educación superior. Estudio de caso en la Universidad de Alcalá. In: JABONERO BLANCO, M. et al. (Ed.). **Miradas diversas de la Educación en Iberoamérica**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2015. p.553-570.

_____. Los juegos y deportes tradicionales: nuestra riqueza común. In: MATA, E.; BURILLO, P.; DORADO, A. (Comp.) **¿Cómo hacer del Deporte Herramienta del Desarrollo?** Madrid: AEISAD, 2010. p.444-453.

_____.; GARCÍA-DÍAZ, A. Traditional sport in network. **International Journal of Eastern Sports & Physical Education**, Odense, v.7, n.1, p.34-45, 2009.

NAVARRO ADELANTADO, V. **El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores**. Barcelona: INDE, 2002.

PAREDES ORTIZ, J. **El deporte como juego: un análisis cultural**. Alicante: Universidad de Alicante, 2002.

PÉREZ, O. El valor del juego. ¿Ludificación? en la narrativa audiovisual contemporánea. **Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)**, Madrid, n.93, p.23-33, 2012.

PÉREZ PAREJO, R. Homo ludens en la dramatización: la dimensión antropológica de la actividad dramática. **Escuela Abierta: revista de Investigación Educativa**, Sevilla, n.13, p.55-68, 2010.

VERÓNICA RIVERO, I. ¿Qué aprendemos a enseñar? El juego en la formación del profesor de Educación Física. **Revista Educación física y deporte**, Medellín, v.2, n.1, p.44-56, 2008.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: NUEVOS AVANCES Y PERSPECTIVAS EN COLOMBIA Y ESPAÑA

Marina García Carmona
Lina María Osorio Valdés
Román Eduardo Sarmiento Porras

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un aliado estratégico de la *sociedad del conocimiento*, entendida ésta como un entorno en donde “[...] el conocimiento se ha convertido en la mercancía más valiosa de todas y la educación y la formación en las vías para producirla y adquirirla.” (COLL et al., 2008, p.76). Con su llegada, las TIC han cambiado la cultura e ideas de la sociedad, trayendo consigo una serie de transformaciones en los escenarios educativos que tienen como objetivos enseñar a aprender y, sobre todo, utilizar adecuadamente la información en el proceso de enseñanza aprendizaje (PICARDO JOAO, 2002).

El uso de las TIC es beneficioso en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando su empleo dentro del aula sea adaptado y organizado, limitando su uso para cuando éstas se necesiten, no haciendo un abuso de mismas (AREA MOREIRA, 2010). Los estudiantes están envueltos en una cultura tecnológica que da lugar a cambios importantes en la forma de aprender y procesar la información (aprendizaje móvil, aprendizaje informal, comunidades de aprendizaje, *learning by doing*, aprendizaje en red, aprendizaje a lo largo de toda la vida, etc.) y los docentes deben estar preparados para ello. Los procesos de enseñanza-aprendizaje

requieren ser adaptados constantemente a las características de los individuos que hacen parte de los mismos, y que de forma natural, cambian en cada generación (GARCÍA et al., 2007). Es precisamente por lo anterior, que la práctica docente debe cambiar y el sistema educativo debe abrir las puertas a las TIC, no como un componente ajeno o externo al aula, sino, por el contrario, como un elemento inherente al mismo.

Con las TIC se pretende, que en los nuevos contextos educativos, los estudiantes estén impregnados de una cultura tecnológica que provoque cambios importantes en su manera de aprender. Por su parte, los docentes, deberían estar en la capacidad de diseñar entornos interactivos de aprendizaje, en donde más allá de enseñar conocimientos con una vigencia limitada, generen los espacios necesarios para el desarrollo de competencias alrededor del uso de la tecnología. Esto es, la búsqueda y valoración de información, el uso de herramientas, el desarrollo de la creatividad, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, la capacidad para trabajar en equipo, el establecimiento de relaciones a través de diversas herramientas y el uso de diferentes lenguajes (COLL et al., 2008).

Las TIC llevan a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes y docentes) a replantear su rol dentro de los escenarios educativos. “No se trata de utilizar las TIC para hacer lo mismo pero mejor, con mayor rapidez o comodidad e incluso con mayor eficacia, sino de hacer cosas que no serían posible en ausencia de las TIC.” (COLL et al., 2008, p.89). Las TIC deben entenderse como un medio para el aprendizaje; su uso e interacción entre docentes y estudiantes generan un impacto sobre los escenarios y procesos educativos (ÁVILA ZÁRATE et al., 2011).

De este modo, la formación inicial y permanente del profesorado se configura como elemento esencial, clave y estratégico a la hora de impulsar mejoras educativas y afrontar nuevos retos y problemas de la educación actual como la incorporación de las TIC a las tareas docentes para la transformación de las prácticas educativas.

Por esta razón, la formación continua de los docentes, soportada en propuestas de desarrollo en competencias que favorezcan la manera en que se produce conocimiento se hace necesaria. Si los estudiantes logran adquirir no sólo el saber, el saber hacer, sino los modos y procesos de apropiación de conocimiento, entonces, se podría afirmar que los docentes desarrollaron las competencias para enseñar a aprender (COLOMBIA, 2013). Así se incluirían experiencias pedagógicas innovadoras que respondan a la necesidad de incorporar las TIC como recurso fundamental para el aprendizaje.

COMPETENCIAS DOCENTES EN TIC

La proliferación de información, la generación de nuevo conocimiento y el uso de tecnologías digitales ha hecho imprescindible definir una serie de nuevas

competencias para el ejercicio de la docencia (SANCHO et al., 2008). En este sentido, cabe mencionar las siguientes competencias digitales que se expresan en el dominio de capacidades, cuyas dimensiones corresponden a los ámbitos centrales de la cultura virtual (FAINHOLC et al., 2013):

- tecnológica: alfabetización y apropiación pertinente, con dominio de los entornos digitales, con uso y gestión de dispositivos y entornos de trabajo digitales; de prácticas socioculturales digitales;
- comunicativa: relacionarse y colaborar en entornos digitales a nivel interpersonal, social y ciudadano;
- informacional: evaluación, con lectura crítica de soportes electrónicos, procesamiento, jerarquización y aplicación de información relevante según proyectos;
- de aprendizaje: para generar conocimiento en procesos y productos, al transformar la información en conocimiento y adquirirlo a través de las funciones superiores de pensamiento.

Es importante destacar que no bastará con poseer estas competencias digitales para conseguir una completa integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que serán necesarias otras competencias didácticas y pedagógicas que posibiliten una adecuada articulación de las TIC en la práctica educativa. Por ejemplo, no será suficiente conocer cómo encontrar un contenido multimedia, sino que se deberá tener la capacidad de seleccionarlo críticamente e insertarlo en la programación didáctica del curso de manera adecuada y siempre en aras a una mejora del proceso educativo y no como un elemento aislado.

Por su parte, la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) y la Asociación para el desarrollo de la Tecnología Educativa y las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación (EDUTEC) defienden que un modelo de formación integral de los futuros profesores en relación con las TIC debiera abarcar el desarrollo de los siguientes ámbitos de competencias: (a) competencias instrumentales informáticas, (b) competencias para el uso didáctico de la tecnología, (c) competencias para la docencia virtual, (d) competencias socioculturales y (e) competencias comunicacionales a través de las TIC (SANCHO et al., 2008, p.16).

Según Bautista (2007) y Gutiérrez (2004), se le exige al docente una formación sobre los siguientes tres ámbitos:

- Un conjunto de saberes técnicos que le permitan identificar los usos prácticos e instrumentales de las TIC (manejo de sistemas ofimáticos, navegadores y buscadores on-line; gestión de las herramientas contenidas en las plataformas o campus virtuales; y manejo de herramientas para producir,

editar y publicar documentos e informaciones). El docente debe tener un dominio técnico mínimo de los recursos.

- En segundo lugar, unos saberes didácticos, que permitan al profesorado identificar las posibilidades y limitaciones de los saberes técnicos anteriormente citados, para su puesta en práctica dentro del aula. De manera que puedan actuar de forma práctica organizando los contenidos y tareas para sus estudiantes de un modo coherente y lleno de significado para el grupo.
- Y por último, saberes curriculares. Éstos permitirán al profesorado delimitar los contenidos del currículo para transformarlos y adaptarlos al entorno social y cultural de cada grupo, facilitando así la transformación de la información en conocimiento por parte de los alumnos en función a sus necesidades, intereses y capacidades.

De acuerdo con la UNESCO (2008a), las TIC han hecho que los sistemas educativos del mundo se enfrenten al desafío de utilizarlas para proveer a estudiantes y docentes de las herramientas necesarias para desenvolverse en el siglo XXI. Países como Chile, Colombia y Argentina, han realizado importantes esfuerzos económicos para la reducción de la brecha digital (UNESCO, 2013). Esto ha favorecido el acceso a las TIC a estudiantes y familias, generando un impacto significativo y masivo en la calidad de los resultados de aprendizaje.

Uno de los puntos en común de las iniciativas para la reducción de la brecha digital en los últimos años, más allá de la inversión en software y hardware, ha sido la capacitación de los docentes. Lo anterior, ya que son precisamente los docentes quienes juegan un papel principal, como los encargados de sensibilizar a los estudiantes frente a las diversas herramientas y así generar las estrategias para obtener mejores resultados. Los docentes equivalen al 30% de la varianza como elemento que determina el logro de aprendizaje después de la aptitud intrínseca de los estudiantes (HATTIE, 2003). Entender cómo los docentes aprenden, enseñan, y generar los espacios necesarios para su formación, ocupa gran parte de estas iniciativas, en su mayoría gubernamentales.

Es así como se han venido definiendo a nivel mundial – y en cada país-, una serie de políticas públicas, estrategias, competencias, preguntas y líneas de acción que buscan garantizar que sean los docentes quienes promuevan la implementación de prácticas educativas renovadas. Este documento permite dar una mirada general a lo que se espera frente a la formación TIC de docentes, pero también, con especial énfasis a lo que se ha hecho en países como Colombia y España, seleccionados deliberadamente, por su visibilidad en América Latina y por sus resultados en Europa, respectivamente.

A nivel mundial, el principal referente relacionado con la práctica docente con apoyo de las TIC, son los Estándares de Competencia TIC para docentes de la UNESCO, los cuales están organizados en tres grandes enfoques (UNESCO, 2008b):

1. Nociones básica de TIC: Consiste en la preparación de estudiantes y ciudadanos, para que comprendan las TIC y apoyen el desarrollo social y económico. Las competencias docentes relacionadas con este enfoque son, entre otras: capacidad para seleccionar y utilizar juegos y contenidos de Internet, así como gestionar datos de la clase utilizando las TIC.
2. Profundización del conocimiento: busca que los estudiantes y ciudadanos apliquen sus conocimientos para resolver situaciones de la cotidianidad, gestionando información, estructurando tareas e integrando y utilizando herramientas. Por su parte los docentes, vistos desde este enfoque deben estar en la capacidad de supervisar proyectos de clase y utilizar Redes con el fin de acceder a información, a colegas y a otros expertos para contribuir a su propio desarrollo profesional.
3. Generación de conocimiento: este enfoque busca incrementar la generación de conocimiento, innovación y aprendizajes por parte de estudiantes y ciudadanos. Las principales competencias vistas de este enfoque estarían relacionadas con el diseño de recursos y ambientes de aprendizaje utilizando las TIC, capacitación de pares y la generación de comunidades.

Con base en estos mínimos que aplican para la formación docente en TIC, cada país, atendiendo a: sus necesidades, recursos, brecha digital, plan de educación, número de docentes, entre otros aspectos, ha venido generando iniciativas propias, con el objetivo de cumplir metas nacionales relacionadas con el acceso a las TIC, formación de estudiantes, ciudadanos y la formación docentes –en donde se hará especial énfasis.

INICIATIVAS LLEVADAS A CABO EN COLOMBIA Y ESPAÑA

PRINCIPALES PROGRAMAS Y PROYECTOS LLEVADOS A CABO EN COLOMBIA PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIC

En Colombia, desde la década de los ochenta, el gobierno ha desarrollado diversas actividades relacionadas con el cambio educativo y la vinculación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos, entre otras se encuentran:

Política Educativa para la Prosperidad. Plan Sectorial de Educación (2011-2014) (COLOMBIA, 2010): con el objetivo de cerrar brechas educativas, especialmente en la Primera Infancia, a través de la ampliación de la cobertura, la incorporación de la innovación y el fortalecimiento de la gestión escolar. Dentro de la política se hizo especial énfasis en el fortalecimiento de los procesos de formación docente en el uso de las nuevas tecnologías buscando que el 50% (160.000) de los docentes del sector oficial contarán con certificación en competencias digitales (COLOMBIA, 2013).

Plan Decenal de Educación 2006-2016 (COLOMBIA, 2006): en donde se establecen como desafíos de la educación en Colombia, entre otros: Renovación pedagógica y uso de las TIC de la educación, a través de la dotación de infraestructura tecnológica, el fortalecimiento de procesos pedagógicos, la formación inicial y permanente de docentes en el uso de las TIC, innovación pedagógica e interacción de actores educativos.

Sistema Nacional de Innovación Educativa: busca mejorar la capacidad de los establecimientos educativos y lograr, de esta manera atender las necesidades de la población. Dentro de sus estrategias el Desarrollo Profesional Docente, es fundamental para incentivar el mejoramiento de las prácticas educativas que hacen uso de las TIC y fortalecer las competencias de los docentes.

Competencias TIC para el desarrollo profesional Docente: Corresponden a una serie de orientaciones para el proceso de desarrollo profesional docente para la innovación educativa pertinente con uso de TIC; buscando garantizar que los procesos de formación estén alineados con la visión del país, de promover la innovación educativa. El documento plantea cinco competencias claves en la formación docentes: pedagógica, comunicativa, investigativa, de gestión y tecnológica.

Dentro de las iniciativas con mayor sostenibilidad desarrolladas en Colombia se encuentran:

Computadores para educar: Es el Programa del Gobierno Nacional de mayor impacto social. Busca disminuir la brecha de conocimiento y acceso a las TIC a través del reuso tecnológico y la apropiación pedagógica del mismo a través de la formación de docentes para su máximo aprovechamiento. A la fecha, más de cinco mil niños han sido beneficiados por el programa, el 98% de los municipios del país cubiertos, 15 mil quinientas sedes educativas atendidas y cerca de 175 mil docentes ubicados en 1.101 municipios.

Programa nacional de nuevas tecnologías (COLOMBIA, [20--]): Es un proyecto estratégico del Ministerio de Educación Nacional para la apropiación social del conocimiento. Establece tres líneas de acción:

1. Infraestructura tecnológica de calidad, de la mano del programa Computadores para Educar que busca dotar de computadores y conectividad.
2. Desarrollo de contenidos de calidad: herramientas, contenidos y servicios para la generación de conocimiento, puestos a disposición de los docentes y de la comunidad en general a través del Portal Educativo Colombia Aprende.
3. Uso y apropiación de las tecnologías en la educación: Este eje está conformado por las Redes de programas regionales de informática educativa, Redes de formación y acompañamiento a docentes, y el Observatorio de tecnologías de la información y las comunicaciones en educación. A través de esta línea se implementan modelos de Desarrollo Profesional Docente para brindar formación, soporte y acompañamiento de docentes y directivos frente al uso de las TIC, así como información sobre su estado actual y su aplicación en el diseño y rediseño de las propuestas curriculares.

PRINCIPALES PROGRAMAS Y PROYECTOS LLEVADOS A CABO EN ESPAÑA PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIC

Las principales organizaciones encargadas de las TIC en España son, entre otras, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) que ofrece una amplia gama de cursos de formación para profesores, EDUCALAB que apoya a los docentes y al sistema educativo español, el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), todo ello respaldado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, los Ministerios de Educación y Ciencia y de Industria, Turismo y Comercio (MITyC) y la entidad pública empresarial Red.es.

La integración de las TIC en el sistema educacional no es un asunto sencillo y requiere una serie de cambios progresivos. Para su consecución los ministerios encargados de la adopción de las TIC en España realizaron en principio tres programas dedicados a la introducción de las TIC y a la formación docente: *Internet en la escuela* (ESPAÑA, 2002), Centrado en la introducción de infraestructuras y conexión a Internet, en los contenidos desarrollados en el aula y en la formación de docentes. Como consecuencia de este proyecto nace, *Red Nacional de Centros Educativos Piloto* y a continuación el proyecto *Internet en el aula* (ESPAÑA, 2005) propuesto en 2002 y cuyos objetivos se centran en fomentar la elaboración de materiales

didácticos para la comunidad educativa, elaborar y desarrollar aplicaciones y recursos informáticos y formar a los docentes en TIC.

Por otra parte, cabe destacar otros de los principales programas y proyectos TIC en la educación de España:

Programa escuela 2.0 (ESPAÑA, 2009): (2009-2013) promovió la integración de las TIC en los centros educativos para una modernización de los sistemas de educación, contemplando el uso personalizado de un computador portátil por cada alumno, además de la formación para los tutores y el coordinador de tecnologías del centro, en aspectos metodológicos y sociales en el proceso de la integración de los recursos educativos TIC en su práctica docente.

Proyecto GRIMM: se inició en 1996 con el objetivo de integrar la tecnología en las aulas de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Este proyecto sigue vigente en la actualidad, y se ha convertido en una plataforma donde los docentes comparten experiencias, e intercambian ideas u opiniones de sus propias aulas y escuelas.

Foro Pedagógico de Internet: el objetivo es mejorar la calidad de la educación. Esta plataforma fue creada para el intercambio de experiencias innovadoras de uso educativo de Internet. También promueve el trabajo en equipo de los profesores y padres de una red de centros.

Sistema Educativo SEK: su fin es acercar los contenidos que se aprenden a la realidad que se vive, para ello propuso la integración total de las TIC y del diseño de una programación curricular adecuada. Con una propuesta que trata de crear metodologías específicas y elaborar materiales para ser utilizados en el aula.

Red Nacional de Centros Educativos Piloto: esta iniciativa completa las actuaciones realizadas por el Programa “Internet en la Escuela” (ESPAÑA, 2002) con el fin de cambiar el modelo “aula informática” por el de “informática en el aula”. Con este proyecto se pretende identificar, según las características de cada centro, el escenario didáctico-tecnológico más adecuado y definir las condiciones mínimas necesarias para una correcta implantación de las TIC en el aula.

Proyecto Medusa (ESPAÑA, 2002): nació en 2002 para facilitar a la comunidad educativa la integración de las TIC y su implicación en el logro de la competencia digital y en la expansión del uso de las TIC como herramientas de trabajo. Sirve tanto para los docentes como para los estudiantes y familias con orientaciones educativas en el uso de las TIC.

Proyecto Agrega2 (ESPAÑA, [20--]): Permite a la comunidad educativa (docentes, padres y estudiantes) encontrar y crear material interactivo.

Los programas y proyectos anteriores denotan la importancia del papel del profesorado en su implementación. Por este motivo todos ellos incluyen como eje fundamental la formación del profesorado para poder llevarlos a cabo de manera satisfactoria.

REFLEXIONES FINALES

La formación inicial y permanente de los docentes se presenta como un factor clave a la hora de llevar a cabo prácticas educativas innovadoras en aras de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los futuros docentes deberán formarse a nivel básico y a la vez actualizarse constantemente con la finalidad de obtener y mantener las competencias que faciliten el desempeño de su labor en entornos constantemente innovadores y cambiantes acordes con el desarrollo tecnológico de la sociedad actual. Se trata, por tanto, de formar a docentes “competentes en TIC a lo largo de la vida”.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que el acceso universal a estas tecnologías está muy lejos de ser realidad en la mayoría de los sistemas educativos del planeta (SANCHO et al., 2008), e incluso cuando se dispone de computadores no todos los docentes los utilizan (BECKER, 2001; PELGRUM, 2001; CONLON; SIMPSON, 2003; WILSON; NOTAR; YUNKER, 2003; PLOMP et al., 2003); y cuando lo hacen, suelen encontrar dificultades para modificar sus rutinas docentes y sus expectativas sobre la predisposición de los estudiantes para aprender (MCCLINTOCK, 2000). En esta línea, los principales programas y proyectos llevados a cabo en Colombia y España presentados en este documento, ofrecen herramientas para favorecer la implementación de las TIC en el aula y a la vez, la formación de los docentes en su uso. Sin embargo, esta formación no siempre se da en un contexto que le permita a los docentes apropiarse de su conocimiento para la puesta en práctica en el aula.

Lo señalado nos lleva a reclamar que el docente debe estar capacitado para poder utilizar las TIC en su práctica profesional de la enseñanza, otra cosa muy diferente es que después tome la decisión de cuándo utilizarlas, de incorporar una u otras para resolver un problema de comunicación concreto (CABERO, 2004) o una situación específica de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el seguimiento de los programas existentes y la creación de nuevos adecuados a las emergentes demandas de la sociedad, son primordiales para una mejora de la capacitación docente en su uso e implementación educativos y para la aplicación positiva de las TIC en el aula. También su difusión entre los colectivos docentes de todas las etapas educativas y la comunidad educativa será un factor que ayudará al éxito en este proceso.

REFERENCIAS

AREA MOREIRA, M. El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos un estudio de casos. **Revista de Educación**, [S.l.], n.352, p.77-97, 2010.

ÁVILA ZÁRATE, A. et al. **Metodología para el diseño y producción de módulos de formación en modalidad virtual en la Universidad Corporativa de Ecopetrol S.A.** Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2011.

BAUTISTA, A. Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. **Revista de Educación**, [S.l.], n.343, p.589-600, 2007.

BECKER, H. How are teachers using computers in instruction? In: 2001 MEETINGS OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2001, Irvine. **Anais...** Irvine: Universit of California, 2001. Disponible en: <<https://www.stcloudstate.edu/tpi/initiative/documents/technology/How%20Are%20Teachers%20Using%20Computers%20in%20Instruction.pdf>>. Acceso en: 18 oct. 2015.

CABERO, J. Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. **Comunicación y Pedagogía. Tecnologías y Recursos didácticos**, [S.l.], n.195, p.27-31. 2004.

COLL, C. et al. **Psicología de la educación virtual.** Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Competencias TIC para el desarrollo profesional.** Bogotá: MEN, 2013. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf>. Acceso en: 18 oct. 2015.

_____. Ministerio de Educación Nacional. **Plan Nacional decenal de educación PNDE 2006-2016.** Bogotá: MEN, 2006. Disponible en: <<http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-166057.html>>. Acceso en: 18 oct. 2015.

_____. **Plan Sectorial 2011-2014. Documento n°.9.** Bogotá: MEN, 2010. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-327868_lecturas_9.pdf>. Acceso en: 18 oct. 2015.

_____. **Programa Nacional de Nuevas Tecnologías.** Bogotá: MEN, [20-]. Disponible en: <<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-102549.html>>. Acceso en: 18 oct. 2015.

CONLON, T.; SIMPSON, M. Silicon Valley verses Silicon Glen: the impact of computers upon teaching and learning: a comparative study. **British Journal of Educational Technology**, [S.l.], v.34, n.2, p.137-150, 2003.

ESPAÑA. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. **Proyecto Medusa**. Canarias: Gobierno de Canarias, 2002. Disponible en: <<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/4/Medusa/GCMWEB/Code/Default.aspx>>. Acceso en: 18 oct. 2015.

_____. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Proyecto Agrega 2**. Madrid: INTEF, [20--]. Disponible en: <<http://www.agrega2.es/web/>>. Acceso en: 18 oct. 2015.

_____. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Proyecto Escuela 2.0**. Madrid: INTEF, 2009. Disponible en: <<http://www.ite.educacion.es/escuela-20>>. Acceso en: 18 oct. 2015.

_____. Ministerio de Industria, Energía y Turismo. **Proyecto Internet en el aula**. Madrid: Red.es, 2005. Disponible en: <<http://www.red.es/redes/actuaciones/educacion-en-red/internet-en-el-aula>>. Acceso en: 18 oct. 2015.

_____. Ministerio de Industria, Energía y Turismo. **Proyecto Internet en la escuela**. Madrid: Red.es, 2002. Disponible en: <<http://www.red.es/redes/actuaciones/9/218>>. Acceso en: 18 oct. 2015.

FAINHOLC, B. et al. La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. **RED, Revista de Educación a Distancia**, Murcia, n.38, 15 jul. 2013. Disponible en: <<http://www.um.es/ead/red/38>>. Acceso en: 18 oct. 2015.

GARCÍA, F. et al. Nativos digitales y modelos de aprendizaje. In: ACTAS IV SIMPOSIO PLURIDISCIPLINAR SOBRE DISEÑO, EVALUACIÓN, Y DESARROLLO DE CONTENIDOS EVALUATIVOS REUTILIZABLES, 2007, Bilbao. **Anais...** Bilbao: Universidad del País Vasco, 2007.

GUTIÉRREZ, A. **Alfabetización digital**. Barcelona: Gedisa, 2004.

HATTIE, J. Teachers make a difference: What is the research evidence? [S.l.]: ACER, 2003. Disponible en: <http://www.acer.edu.au/documents/RC2003_Hattie_TeachersMakeADifference.pdf>. Acceso en: 18 oct. 2015.

MCCLINTOCK, R. Prácticas pedagógicas emergentes. **Cuadernos de Pedagogía**, [S.l.], n.290, p.74-76, 2000.

PELGRUMN, W. J. Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. **Computers & Education**, New York, v.37, p.163-187, 2001.

PICARDO JOAO, O. **Pedagogía informacional**: Enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya – UOC,

2002. Disponible en: <<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/opicardo0602/opicardo0602.html>>. Acceso en: 18 oct. 2015.

PLOMP, T. et al. (Ed.). **Cross-national policies and practices on information and communication technology in education**. Greenwich: Information Age Publishing Inc., 2003.

SANCHO, J. M. et al. La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. **PRAXIS educativa**, La Pampa, n.12, p.10-22, 2008.

UNESCO. **Enfoques estratégicos sobre las TICS en Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago: OREALC/UNESCO, 2013. Disponible en: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>>. Acceso en: 18 oct. 2015.

_____. **Estándares de Competencias en TIC para docentes**. Londres: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008b. Disponible en: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>>. Acceso en: 18 oct. 2015.

_____. **Informe Mundial sobre la Educación de la UNESCO**: Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación. Madrid: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008a. Disponible en: <<http://www.unesco.org.uy/ci/publicaciones/lastecnologias.pdf>>. Acceso en: 18 oct. 2015.

WILSON, J. D.; NOTAR, C. C.; YUNKER, B. Elementary in-service teacher's use of computers in the elementary classroom. **Journal of Instructional Psychology**, [S.l.], v.30, n.4, p.256-264, 2003.

NÚMERO DE ALUNOS EM CLASSE X DESEMPENHO NO SARESP: EVIDÊNCIAS DE UMA ANÁLISE EMPÍRICA DE CORRELAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO

Camila Fernanda Bassetto
Sebastião de Souza Lemes

Compreender os aspectos determinantes da qualidade educacional é uma tarefa árdua. O efeito do tamanho da sala de aula sobre o desempenho do aluno tem sido um tema de discussão para educadores e está no centro de debates políticos focados na qualidade educacional e na alocação de recursos. Geralmente, quando questionados sobre o número de alunos em sala de aula, pais e professores se mostram favoráveis a classes menores, talvez porque acreditam que isto favoreça o aprendizado do aluno ou porque salas reduzidas ofereçam um ambiente mais agradável para os alunos e professores que nelas estão. Embora a quantidade de alunos em classe seja considerada uma variável fácil de ser manipulada quando comparada a outros fatores escolares, a dificuldade em mensurar o efeito exercido sobre a proficiência do aluno é significativa. Embora o nível educacional varie substancialmente entre e dentro das escolas, essas diferenças são frequentemente associadas a fatores como status socioeconômico do aluno. Provavelmente por esta razão muitas pesquisas sobre a relação entre tamanho da classe e desempenho é inconclusiva.

O processo educacional no Brasil pode ser descrito como atrasado, mesmo quando comparado a países menos desenvolvidos, além de altamente assimétrico em favor de uma fatia privilegiada da população. Desde a década de 80 têm

ocorrido diversas mudanças institucionais incluindo políticas educacionais para reduzir a desigualdade, expandir o acesso a escola e melhorar as taxas de alfabetização. Mas somente em meados da década de 90, após um avanço educacional muito lento comparado a outros países, causado pela elevada repetência e falta de políticas educacionais apropriadas, é que o Brasil começou a ampliar o acesso à educação de forma relativamente rápida, conseguindo aumentar significativamente a frequência escolar em todos os níveis.

O sistema educacional brasileiro é sempre avaliado e, muitas vezes, apontado como um dos fatores responsáveis pelo baixo grau de desenvolvimento do país. Na década de 1990, a avaliação educacional começou a ter um papel de destaque nas políticas públicas, na busca por melhorias dos sistemas de avaliação implantados, e também visando responder e justificar o financiamento das políticas educacionais. Nos últimos anos, é perceptível o avanço obtido na área educacional considerando os recursos metodológicos disponíveis e os atuais critérios de avaliação, dentre os quais estão o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional para o Ensino, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), entre outros.

Os sistemas de avaliação têm revelado um quadro crítico para a educação formal em relação ao desempenho e rendimento escolar do indivíduo. Para obter melhorias na qualidade do ensino e alcançar um sistema educacional eficaz, no qual o aluno aprenda, seja aprovado e conclua a educação básica dotado da capacidade de armazenar, transformar e aplicar o conhecimento, é necessário que os responsáveis pelos processos de avaliação educacional entendam, decodifiquem e interpretem, à luz da realidade, os resultados dessas avaliações, explicitando a verdadeira deficiência evidenciada pelo aluno na avaliação de suas capacidades cognitivas.

A fim de contribuir com a discussão presente na literatura referente aos efeitos do tamanho da sala sobre o desempenho do aluno, o presente estudo busca verificar a existência de correlação entre o número médio de alunos em classe e a pontuação média obtida em matemática nas últimas edições do SARESP considerando alunos da terceira série do Ensino Médio de escolas públicas de Araraquara.

O artigo está estruturado em seções. Na próxima seção, a segunda, apresenta-se uma breve revisão de literatura destacando estudos realizados com o número de alunos em sala de aula. Na terceira seção é realizada uma análise empírica de correlação entre as variáveis “número médio de alunos por sala” e “pontuação média no SARESP” e, finalmente, na seção quatro são apontados os principais resultados desta pesquisa.

EFEITOS DO TAMANHO DA SALA SOBRE A PROFICIÊNCIA DO ALUNO

O debate sobre a eficácia da redução do tamanho da classe para melhorar o desempenho do aluno tem sido surpreendentemente animado, visto o número de pesquisas realizadas. Tal debate ganhou relevância após incentivos para as reduções no tamanho da classe introduzidas na Califórnia em 1996, resultando em pressões para que o mesmo ocorresse nas escolas de todos os demais estados americanos (HANUSHEK, 1999). No entanto, a literatura mostra que não há um consenso acerca dos impactos da redução do tamanho da classe sobre o desempenho do aluno. Pesquisas sugerem que o tamanho da classe exerce pequenos efeitos ou atuam negativamente sobre os resultados educacionais do indivíduo. Na literatura, os resultados encontrados envolta dos efeitos da escola sobre o desempenho do aluno são ambíguos, conflitantes e fracos (FINN; ACHILLES, 1990; ANGRIST; LAVY, 1999; URQUIOLA, 2006, entre outros), evidenciando que a questão do tamanho da sala de aula continua a atrair a atenção dos formuladores de políticas educacionais e pesquisadores. Para o pessoal da escola, pequenas classes garantem facilitar o aumento da interação estudante–professor, permitem uma completa e continua avaliação do aluno e fornecem maior flexibilidade nas estratégias de ensino. Este não é o processo somente desejado, mas também o que beneficia o estudante em risco de insucesso escolar.

Finn e Achilles (1990) descrevem um experimento de larga escala no qual alunos do jardim da infância e professores foram alocados em pequenas e grandes classes dentro de cada escola participante e os resultados mostraram que os estudantes colocados nas salas reduzidas foram beneficiados. Os autores argumentam que tais benefícios são oriundos do fato de que em classes menores a responsabilidade do professor com trabalho administrativo, tal como a manutenção de registros de alunos, é reduzida permitindo que dediquem mais tempo às atividades relevantes. Além disso, em salas de aula pequenas o professor pode manter os alunos sob olhar atento, possibilitando minimizar os problemas de disciplina entre os estudantes, e também aumentar as interações individuais, dedicando mais atenção a cada aluno. No entanto, manter classes com reduzidas quantidades de alunos custa caro e exige investimento em salários de professores e salas de aula adicionais, os quais somente são prováveis se as evidências de que os resultados são positivos forem substanciais e consistentes.

De acordo com Angrist e Lavy (1999, p. 540), “[...] *the academic interest and public controversy surrounding the class size question is not only a modern phenomenon; the choice of class size has been of concern to scholars and teachers for hundreds of years*”. Baseados no fato de que o tamanho da sala de aula sobre o desempenho do aluno tem sido um tema preocupante na literatura educacional, Angrist e Lavy

(1999) consideraram dados referentes a escolas israelenses para analisar a relação existente entre o número de matrículas e o tamanho da classe. Os autores utilizaram esta relação para construir variáveis instrumentais sobre os escores de testes realizados pelos alunos e, a partir dos resultados obtidos, concluíram que reduções no tamanho da sala resultam em um significativo e substancial aumento no aprendizado do aluno no que se refere à leitura e à matemática. Os resultados sugerem também que os benefícios proporcionados por pequenas classes são maiores para aqueles alunos com mais dificuldades de aprendizagem¹.

Krueger (1999) analisou dados de estudantes e seus professores, os quais foram aleatoriamente atribuídos a diferentes tamanhos de classes. Utilizando-se de testes estatísticos, o autor concluiu que, em média, o desempenho em testes padronizados aumenta para os estudantes em pequenas turmas e que a vantagem na pontuação no teste de alunos em turmas pequenas aumenta em cerca de um ponto percentual por ano nos anos seguintes. Os resultados mostraram também que ajudantes e características de professores exercem pouco efeito sobre a proficiência do aluno e que o tamanho da classe tem um efeito maior para a minoria dos estudantes.

Urquiola (2006) apresentou duas estratégias para identificar os efeitos do tamanho da classe sobre o desempenho em escolas da Bolívia. A primeira abordagem refere-se à variação no tamanho das classes em escolas rurais com menos de 30 alunos e com somente uma sala de aula por série. Isso elimina a habilidade dessas escolas em alocar estudantes mais fracos em classes menores. A segunda abordagem explora regulações que permitem que escolas com mais de 30 alunos em uma dada série obtenham um professor adicional. Os resultados alcançados mostraram que classes maiores têm um efeito negativo sobre o desempenho dos alunos, isto é, para ambas as estratégias, salas de aula com grandes quantidades de alunos resultam em pontuações mais baixas nas avaliações realizadas.

Para Hanushek (2002), as evidências sugerem que qualquer efeito sobre a redução do tamanho da classe será mínimo e muito caro. Investigações mostram algum efeito do tamanho da sala sobre o desempenho para um grupo pequeno ou sob determinadas circunstâncias. O autor ressalta que o valor adicionado para turmas menores é praticamente nulo, exceto para os alunos que frequentam o primeiro ano de ensino, mas os efeitos estimados são insuficientes para apoiar qualquer ampliação das políticas de redução. Hanushek (2002) argumenta ainda

¹ Nesse estudo, os autores consideraram a regra proposta por Maimônides, amplamente usada em pesquisa educacional para avaliar o efeito do tamanho da classe nos escores de testes realizados pelos alunos. Tal regra afirma que o tamanho da classe pode subir para um limite máximo de 40 alunos. Uma vez que esta cota for atingida, a classe é cortada ao meio e então, ao invés de uma classe com quarenta e um estudantes, são consideradas duas classes, sendo uma com vinte alunos e outra com vinte e um alunos (NASCIMENTO, 2009).

que as políticas de redução do tamanho da classe geralmente não deixam margem para as localidades decidirem quando e onde tais reduções seriam benéficas ou prejudiciais ao desempenho do aluno.

Os resultados encontrados na literatura não dizem que reduções no tamanho da sala nunca são eficientes ou e que nunca deveriam ser implementadas, mas que, na forma como são apresentadas no debate persistente na literatura, as propostas de redução não são suscetíveis de eficácia, no que se refere ao desempenho do aluno.

Na próxima seção é realizada uma análise empírica de correlação considerando dados sobre o tamanho da classe e a pontuação média alcançada nas últimas edições do SARESP pelos alunos da terceira série do ensino médio da rede pública estadual de ensino.

ANÁLISE EMPÍRICA DE CORRELAÇÃO: TAMANHO DA CLASSE X PONTUAÇÃO MÉDIA NO SARESP

Tendo a discussão citada anteriormente como ponto de partida, o presente estudo tem por objetivo investigar a existência de uma relação entre o número médio de alunos em sala de aula e o desempenho no SARESP em escolas localizadas em um município de aproximadamente 220 mil habitantes no interior do estado de São Paulo. Para alcançar tal objetivo, uma análise empírica é realizada, a qual se constitui do cálculo das matrizes de correlação entre as variáveis “número médio de alunos em sala de aula” e “pontuação média no SARESP”. Os dados utilizados, referentes a tais variáveis, têm como fonte o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e também a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) no período referente aos anos de 2008 a 2014.

Inicialmente, para os dados considerados no presente estudo, foram construídos os diagramas de dispersão com as variáveis “número médio de alunos em sala de aula” e “pontuação média no SARESP”, os quais podem ser utilizados para determinar se existe uma correlação linear (linha reta) entre as variáveis de interesse. As Figuras de 1 a 11 contêm os diagramas de dispersão para as escolas denominadas Esc_1 a Esc_11.

Figura 1. Diagrama de dispersão: Esc 1².

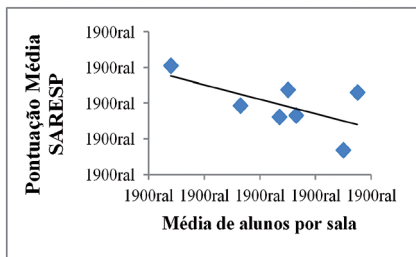


Figura 2. Diagrama de dispersão: Esc 2.

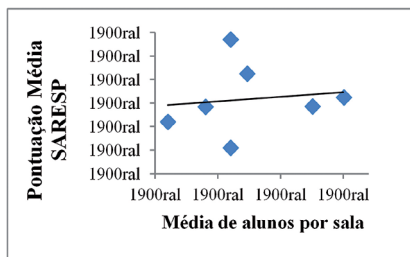


Figura 3. Diagrama de dispersão: Esc_3.

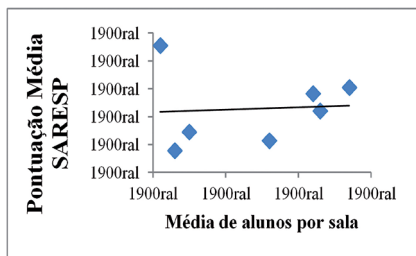


Figura 4. Diagrama de dispersão: Esc 4.

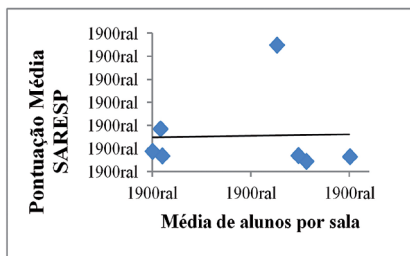


Figura 5. Diagrama de dispersão: Esc_5.

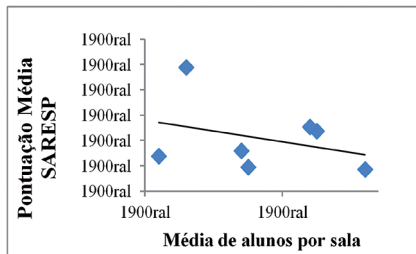


Figura 6. Diagrama de dispersão: Esc_6.

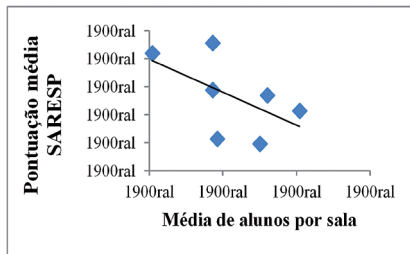


Figura 7. Diagrama de dispersão: Esc 7.

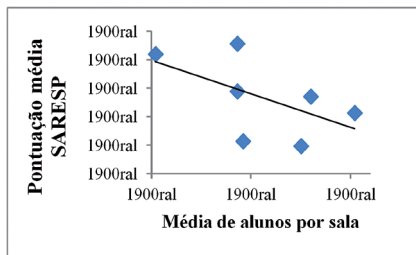
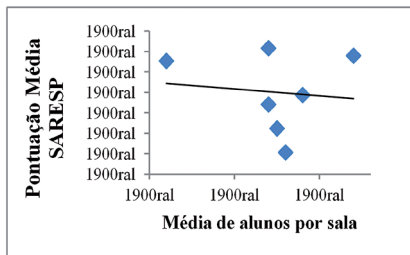


Figura 8. Diagrama de dispersão: Esc_8.



² Todas as figuras são de elaboração própria dos autores.

Figura 9. Diagrama de dispersão: Esc 9.

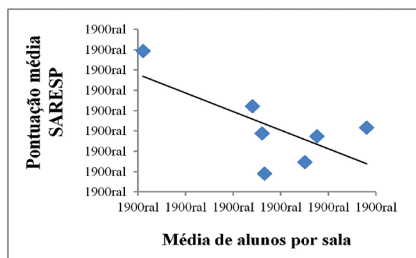


Figura 10. Diagrama de dispersão: Esc 10.

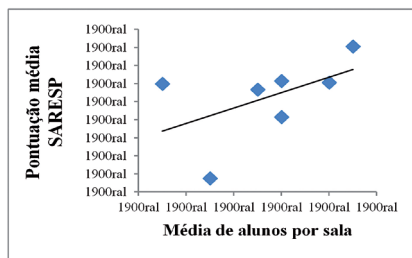
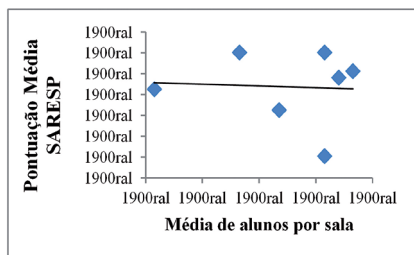


Figura 11. Correlação Escola 11.



Por meio dos diagramas de dispersão apresentados para as escolas que compõem a amostra utilizada no presente estudo, pode-se observar que, enquanto os pares ordenados estabelecidos entre o número médio de alunos por sala e a pontuação média no SARESP apresentam uma tendência decrescente para as escolas Esc 1, Esc 6, Esc 7 e Esc 9, para a escola Esc 10, o comportamento desses pares ordenados é crescente e para as demais escolas não há um padrão estabelecido por esses pontos. A tendência crescente observada para as escolas Esc 1, Esc 6, Esc 7 e Esc 9 sugere que, à medida que o número de alunos por sala aumenta, a pontuação alcançada no SARESP diminui. Tal comportamento evidencia a existência de uma correlação linear de moderada a forte, porém negativa. Por outro lado, considerando a escola Esc_10, quanto maior o número de alunos por sala, mais alta será a pontuação no SARESP, sugerindo uma correlação positiva moderada ou forte. Para as demais escolas, não é possível fazer tal afirmação, pois os pontos apresentam-se espalhados sem definição de um padrão crescente ou decrescente, o que significa ausência de correlação entre tais variáveis. As linhas retas traçadas pelos pontos nas Figuras de 1 a 11 permitem visualizar tais relações entre o número médio de alunos por sala e a pontuação média no SARESP.

No entanto, afirmar que existe uma relação entre tais variáveis ou sugerir a existência de uma correlação entre ambas usando somente um diagrama de dispersão pode ser um tanto subjetivo. Uma maneira mais precisa de se medir o tipo e a força de uma correlação linear entre duas variáveis é calcular o coeficiente de correlação, representado por:

$$\rho = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{n \sum x^2 - (\sum x)^2} \sqrt{n \sum y^2 - (\sum y)^2}},$$

(1)

onde n é o número de pares de dados. A amplitude da correlação é -1 para um. Enquanto valores próximos de -1 caracterizam uma relação negativa forte, valores próximos de um mostram uma correlação positiva forte³ (LARSON; FARBER, 2010).

Os coeficientes de correlação entre o número médio de alunos por sala e a pontuação média no SARESP foram calculados para as escolas consideradas neste estudo e são mostrados na Tabela 1.

Conforme mostrado nos diagramas de dispersão e evidenciado pelos valores dos coeficientes de correlação mostrados na Tabela 1, para as escolas Esc 1, Esc 6, Esc 7 e Esc 9, há uma correlação moderada negativa entre o número médio de alunos por sala e a pontuação média obtida no SARESP, sugerindo que salas com mais alunos têm pontuação mais baixa na avaliação. O mesmo vale para a Esc 5, embora com uma correlação considerada fraca. Ao contrário do que foi observado para as escolas citadas anteriormente, para a Esc 10 o coeficiente de correlação igual a 0,51 sugere que salas mais reduzidas no número de alunos resultam em notas mais altas no SARESP. Para as demais escolas, os coeficientes de correlação próximos de zero evidenciam ausência de uma relação linear entre as variáveis, isto é, a pontuação média alcançada na avaliação não é influenciada pela quantidade de alunos em sala de aula.

³ Valores de ρ próximos a $-0,7$ e $0,7$ evidenciam correlação moderada, próximos de $-0,5$ e $0,5$ evidenciam correlação fraca e $\rho \approx 0$ mostram ausência de correlação.

Tabela 1 – Número de alunos, nota no SARESP e coeficientes de correlação entre média de alunos por sala e pontuação no SARESP

Escolas	Variáveis	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Correlação
Esc 1	Nº de Alunos	37,5	37,0	35,3	34,7	33,3	35,0	30,8	-0,62
	Nota no SARESP	276,55	268,46	273,31	273,12	274,69	276,9	280,30	
Esc 2	Nº de Alunos	26,0	27,3	35,0	32,5	24,0	26,0	21,0	0,13
	Nota no SARESP	293,5	286,22	281,2	279,25	279,17	270,5	276	
Esc 3	Nº de Alunos	36,5	26,5	27,5	36	38,5	25,5	33	0,07
	Nota no SARESP	272,03	257,77	264,55	278,33	280,45	295,5	261,4	
Esc 4	Nº de Alunos	36,3	37,8	30,4	37,4	30,5	40,0	30,0	0,03
	Nota no SARESP	292,49	267,31	274,28	268,54	268,46	268,3	269,5	
Esc 5	Nº de Alunos	28,0	34,5	43,0	34,0	39,5	39,0	30,0	-0,33
	Nota no SARESP	273,86	269,53	268,55	275,98	283,66	285,4	308,9	
Esc 6	Nº de Alunos	33,3	29,2	36,5	33,3	37	33,6	39,2	-0,56
	Nota no SARESP	282,83	281,03	264,86	274,47	273,53	265,7	270,7	
Esc 7	Nº de Alunos	26,5	26,5	30,5	23,0	40,3	36,7	32,0	-0,59
	Nota no SARESP	275,14	270,84	259,82	266,59	259,52	264	271,5	
Esc 8	Nº de Alunos	34,0	36,0	35,0	28,0	34,5	39,0	34,0	-0,11
	Nota no SARESP	267,06	269,34	255,34	277,69	261,15	279	280,8	
Esc 9	Nº de Alunos	32,2	36,6	32,3	34	34,5	31,8	27,2	-0,68
	Nota no SARESP	269,43	270,83	259,52	262,38	268,76	276,1	289,7	
Esc 10	Nº de Alunos	28,0	30,0	23,0	31,0	28,0	27,0	25,0	0,51
	Nota no SARESP	275,73	285,3	284,91	295,27	285,76	283,3	258,8	
Esc 11	Nº de Alunos	38,3	35,3	36,7	39,3	38,8	38,3	32,2	-0,06
	Nota no SARESP	270,1	270,08	256,32	265,63	264,1	245,3	261,3	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados no INEP e fornecidos pela SEE.

CONSIDERAÇÕES GERAIS E FINAIS

A questão educacional perpassa muitos aspectos, como necessidades de recursos e financiamentos, projetos político-pedagógicos, gestão e administração por parte de estados e municípios, enfim, de ações vindas das políticas públicas em sentido amplo, com suas prioridades e diretrizes. Em geral, os objetivos dos planejamentos na área educacional levam em conta as demandas da escolarização para a população em idade escolar ideal.

Medir o desempenho educacional e compreender seus determinantes são importantes para a concepção de políticas em relação a esses temas variados. Nossos estudos, nesse momento, procuram melhor compreensão de fatores que influenciam diretamente o trabalho em sala de aula e o número de alunos por turma é um desses fatores. De que forma e até onde essa componente influencia no desempenho. Em nossa amostra, as análises de correlação entre o número médio de alunos em classe e a pontuação média obtida em avaliações de matemática, não há como se fazer afirmações generalizáveis. Para assim considerarmos, analisamos os diagramas de dispersão obtidos em diferentes grupos e, pelos valores dos coeficientes de correlação mostrados, há correlações moderadas negativas entre o número médio de alunos por sala e a pontuação média obtida e há, também, correlação considerada fraca que também sugerem que salas com mais alunos têm desempenho mais baixo. Nessa amostra há também uma escola cujo resultado sugere que salas mais reduzidas no número de alunos resultam em pontuações mais altas. Há ainda alguns grupos, cujos coeficientes de correlação próximos de zero indicam a ausência de uma relação linear entre as variáveis, onde a pontuação média na avaliação não é, pela análise da correlação, influenciada pela quantidade de alunos em sala de aula.

Consideramos, nesse momento um aumento de nosso espaço amostral, para que, com maior abrangência, possamos ter mais elementos e uma base de dados mais ampla em um universo maior de estudo, isso dará uma melhor representação da realidade e mais consistência nas correlações. Sugerimos também que estudos empregando outros métodos de análises sejam realizados com finalidade de garantir a sua fidedignidade técnica. Dada a complexidade das variáveis envolvidas nesse tipo de estudo, há inúmeras controvérsias sobre a existência de um efeito contínuo sobre a correlação entre o número médio de alunos em classe e a pontuação média obtida em matemática, assim como a dimensão de sua influência, ou ainda se o mais provável é o pertencimento a grupos identificados por idade, sexo, origem étnica ou habilidades.

REFERÊNCIAS

- ANGRIST, J.D.; LAVY, V. Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Scholastic Achievement. **Quarterly Journal of Economics**, Cambridge, v.114, n.2, p.533-575, 1999.
- FINN, J.D.; ACHILLES, M. Answers and Questions about Class Size: A Statewide Experiment. **American Educational Research Journal**, Washington, v.27, n.3, p.557-577, 1990.
- HANUSHEK, E. Evidence, politics, and the class size debate. In: MISHEL, L.; ROTHSTEIN, R. **The Class Size Debate**. Washington: Economic Policy Institute's Education Program, 2002. p.37-65.
- _____. Some findings from an independent investigation of the Tennessee star experiment and from other investigations of class size effects. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, Washington, v.21, n.2, p.143-164, 1999.
- KRUEGER, A.B. Experimental Estimates of Education Production Functions. **Quarterly Journal of Economics**, Cambridge, v.114, n.2, p.497-531, 1999.
- LARSON, R.; FARBER, B. **Estatística Aplicada**. 4. ed. São Paulo: Prentice Hall Brasil, 2010. 656 p.
- NASCIMENTO, P.A.M.M. How good is maimonides' rule?: Strengths and pitfalls of using institutional rules as instruments to assess class size effects (IPEA). In: LORDÊLO, J.A.C.; DAZZANI, M.V. **Avaliação Educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. p.325-346. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/5627/1/Avaliacao_educacional.pdf>. Acesso em: 7 out. 2015.
- URQUIOLA, M. Identifying Class Size Effects in Developing Countries: Evidence from Rural Bolivia. **The Review of Economics and Statistics**, Cambridge, v.88, n.1, p.171-177, 2006.

LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: EL DESAFÍO DE UNA EVALUACIÓN INTEGRAL Y DESCENTRALIZADA

Oscar Mauricio Covarrubias Moreno

De entre la diversidad de factores vinculados a la calidad educativa, la evaluación ocupa un lugar crítico. El conocimiento de los logros y carencias del sistema educativo, constituye la base para poder reorientar su desarrollo, al generar la información que permita tomar las decisiones más adecuadas en cada ámbito y en cada momento; la mejora del sistema educativo tiene en la evaluación integral uno de sus ejes centrales.

De este modo, en México se han venido realizando, desde hace más de 15 años, programas e iniciativas dirigidos a mejorar las capacidades de los docentes y proveerlos de los materiales que requieren para desarrollar su trabajo adecuadamente. Sin embargo, los resultados observados después de casi tres lustros no están a la altura de las expectativas. Es evidente que la pretensión de equiparar la calidad de la educación casi exclusivamente con el desempeño y evaluación de los profesores, ha dado lugar a la formulación de políticas ineficaces (COVARRUBIAS MORENO, 2013).

El presente artículo, aborda la evaluación de la educación básica. Esta política y los programas surgidos de ella –luego de transferirse estos servicios a las entidades federativas en 1992, pertenecen a la clase de acciones cada vez más frecuentes cuyo diseño y desarrollo únicamente pueden explicarse a partir de un entramado de relaciones de naturaleza sectorial, intersectorial, intergubernamental, social e incluso, internacional.

Para delimitar nuestro objeto de análisis, se precisa señalar que la Evaluación de la Educación Básica representa para los propósitos del presente artículo, una política cuyo carácter nacional deriva no sólo del hecho de que sea promovida o

realizada por la autoridad federal, sino porque está referida a una cuestión que involucra por igual a autoridades estatales, locales y escolares. En otras palabras, alude a una función esencial de la gestión educativa en sus diferentes niveles desde la escuela al ministerio nacional, pero, sobre todo, a la necesidad de su entrelazamiento. En nuestra opinión, el escaso avance logrado en este rubro, a más de dos décadas de operación descentralizada, se explica en buena medida por el hecho de que las diferentes administraciones educativas no han realizado plenamente la tarea evaluativa que por ley les compete, así como, en su desarticulación externa.

De este modo, la premisa que da lugar a esta reflexión, es que los resultados en las diferentes áreas de política educativa, resultados incipientes en la construcción de un sistema de evaluación en el ámbito de la educación básica a dos décadas de haberse descentralizado los servicios, obedecen por un lado, a la dificultad de lograr una acción pública coordinada en un sistema descentralizado y por otro – en estrecha relación con lo anterior –, a deficiencias en la concepción de la propia política de evaluación. Esto último, en el sentido de que se relega el carácter endógeno de la tarea evaluativa como un proceso que al ser intrínseco a la gestión educativa en sus diferentes niveles –desde el centro escolar hasta el propio ministerio nacional-, debiera construirse “desde dentro” y articularse en forma progresiva del nivel micro al macro, del nivel local al nacional. Y entonces, complementarse con la evaluación de carácter externo.

PERSPECTIVAS DE EVALUACIÓN EN UN SISTEMA EDUCATIVO DESCENTRALIZADO

La evaluación, raramente es neutra, incolora e inocua. Mientras que para algunos, lo importante es determinar quién evalúa y para qué lo hace, para otros, lo relevante reside en aclarar en qué consiste y la función que cumple. O en otras palabras, siguiendo a Folsheid (1999, p.39) bajo el valor se debe buscar la evaluación y en la evaluación al evaluador, o sea, al sujeto que juzga. Así, aunque en principio la evaluación constituye un “acto natural” de toda actividad humana, habitualmente se le asocian intenciones negativas e intereses velados; de cualquier manera, se ha dicho que “[...] aunque Dios fue el primer evaluador del mundo, la evaluación realmente nace en el fuego de los infiernos” (MOKATE, 2002, p.1). Pese a ello, en este “acto natural” de la tarea educativa, residen sin lugar a dudas, las mayores posibilidades para mejorar la calidad de los servicios al sustentar la toma de decisiones *in situ*, es decir, en el espacio y tiempo requeridos. Pensar el tema de la evaluación desde el federalismo conlleva ineludiblemente a entenderlo en términos de una tarea colectiva –por ende compleja-, que debe abarcar procesos interrelacionados que ocurren en una larga cadena de gestión que involucra a los diferentes niveles de gestión del sistema educativo desde la escuela al ministerio

central. El diseño de una política de evaluación nacional impone necesariamente advertir las consecuencias relacionadas con la articulación o desconexión de dichos procesos.

La calidad educativa posee múltiples acepciones y depende de la conjunción de innumerables elementos o factores que intervienen e inciden en el proceso y gestión educativos. Entre éstos, la evaluación ocupa un lugar crítico, el conocimiento de los logros y carencias del sistema educativo, constituye la base para poder reorientar su desarrollo, al generar la información que permita tomar las decisiones más adecuadas en cada ámbito y en cada momento; la mejora del sistema educativo tiene en la evaluación uno de sus ejes centrales.

El establecimiento de un sistema de evaluación que produzca información integral y sistemática sobre el funcionamiento del sistema educativo, constituye un elemento indispensable tanto para quienes trabajan en los centros escolares, como para las administraciones educativas en sus diferentes niveles, para padres de familia, y la sociedad en general. Múltiples son los procesos de evaluación que se producen en un sistema educativo, tienen lugar en diversos ámbitos y son realizados con diversas finalidades por diferentes actores. El tema de la evaluación ha emplazado a especialistas que con diferentes perfiles y perspectivas convergen en su discusión. Mientras hay quienes ponen el acento en el papel que juegan los aspectos sustantivos como los planes de estudio, métodos de enseñanza y formación de los docentes, otros lo hacen en las condiciones materiales que condicionan los resultados, y otros más, centran su interés precisamente en éstos últimos.

En una óptica comprensiva, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 1996), concibe a la evaluación como la apreciación sistemática, sobre la base de métodos científicos, de la eficacia y de los efectos reales, previstos o no, buscados o no, de las políticas educativas y del sistema educativo, tanto desde la perspectiva de un microenfoque centrado en el aula o en el centro escolar, como de un macroenfoque centrado en los distintos niveles y modalidades educativas, así como en el sistema en su conjunto.

Para nuestros propósitos, es necesario señalar que a la existencia de múltiples concepciones sobre la evaluación educativa, se suman las distintas circunstancias en que los procesos de esta naturaleza ocurren. Como las que derivan de un esquema descentralizado donde resulta imperativo considerar los diferentes ámbitos jurisdiccionales, situación que da lugar a un sistema con diferentes niveles de intervención en el que están involucrados desde la escuela hasta el ministerio central, pasando por los niveles subnacional y local.

En semejantes circunstancias, el diseño de una política nacional de evaluación demanda su estudio desde ángulos diferentes y complementarios. Con el inevitable grado de simplificación que las distinciones de este tipo siempre supone, empezaremos por trazar y hacer un repaso, inevitablemente esquemático y breve, de

las distintas perspectivas que consideramos imprescindibles en la formulación e implementación de una política nacional de evaluación para la educación básica.

Cuadro 1 – Puntos de enfoque en la evaluación de un sistema educativo descentralizado

ORIENTACIONES BÁSICAS	LÍNEAS	NIVELES	JURISDICCIONES	ORIGEN
Académico-Técnica	Aprendizaje	Micro: Evaluación de centros escolares	Federal	Interna
Político-Institucional	Proceso educativo		Estatad	Externa
	Administración educativa	Meso: Evaluación de los sistemas educativos estatales	Local: Municipal	
	Política educativa		Regional	
	Impacto social	Macro: Evaluación del Sistema Educativo Nacional en su conjunto	Escolar	

Fuente: Elaboración propia.

ORIENTACIONES BÁSICAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Podemos iniciar este punto, con el cuestionamiento sobre los valores que sustentan el desarrollo teórico y técnico de las prácticas de evaluación en un sistema educativo. Una respuesta a éste ha sido formulada por Díaz Barriga (2000). De acuerdo con el especialista, la evaluación ocurre a partir de dos paradigmas básicos. El primero, bajo la denominación perspectiva académico técnica, deriva sus formulaciones conceptuales, validez y confiabilidad de la teoría científica. La discusión en esta perspectiva, se centra en la consistencia de los instrumentos de evaluación a los cuales se les atribuye una objetividad fuera de toda duda. Por otro lado, el paradigma que corresponde a la perspectiva político institucional, reconoce que la evaluación forma parte de las estructuras de poder nacional e internacional que afectan los procesos institucionales. Desde este ángulo, los procesos evaluativos “cuidan la forma pero desatienden el fondo del problema”, esto, debido su intento de objetividad académica como a los problemas sociales que subyacen en los procesos educativos y que tienden a desvirtuarse en el debate sobre la objetividad.

Luego de advertir que dichas orientaciones se encuentran lejos de ser novedosas, el especialista sostiene que al menos en los últimos veinte años, han prevalecido las formulaciones conceptuales que fundamentan la perspectiva tecnicista, que restringe las acciones de evaluación a una:

[...] visión científico técnica” al pretender dotarlas de una neutralidad valorativa. A esta vertiente, se opone aquella que parte de reconocer el impacto de la dimensión político-social, considerada como determinante de las políticas y prácticas de la evaluación. Desde esta posición, la evaluación más que una actividad académica, se concibe como una práctica social: “la articulación entre evaluación y poder no es sino una forma de dominación racional, cuyos resultados impactan a la sociedad en su conjunto, en particular a quienes tienen algún contacto con el sistema y la institución educativa. (DÍAZ BARRIGA, 2000, p.10).

Consecuentemente, además de ser parte intrínseca de la gestión educativa y de su mejora, la evaluación es utilizada también para justificar lo que el autor llama “exclusión del sistema educativo”, es decir, para justificar la negación de oportunidades a quienes se considera que no merecen estar en dicho sistema o de recibir determinado tipo de servicio educativo. En sentido amplio, estos paradigmas representan la influencia que las distintas concepciones y modos de evaluación ejercen sobre la evaluación misma.

LÍNEAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

La distinción de acciones de evaluación por líneas específicas, se plantea considerando si lo que se evalúa forma parte de los resultados del sistema educativo, o si corresponde más bien a los insumos y procesos que permiten obtenerlos. Desde una perspectiva sistémica podrían distinguirse tres modalidades de evaluación: por resultados, que se enfoca en los productos o consecuencias de una actividad particular; por insumo, que pone acento en los recursos, incluyendo las personas que participan en la actividad; y por proceso, donde se consideran los métodos empleados para transformar los insumos en productos o resultados. Aunque en el ámbito educativo el uso de esta perspectiva es habitual, cabe decir también que su aplicación ha tenido un sesgo marcado por la mayor tendencia a la aplicación de *tests* de diagnóstico a nivel del alumno en detrimento de una evaluación del sistema en su conjunto.

Vos (1996) distingue cuatro clases de indicadores: i) *input indicators*; ii) *access indicators*; iii) *output indicators*; y iv) *outcome indicators*. Los *input indicators* [indicadores de insumo], miden el tipo de recursos empleadas para satisfacer las necesidades educativas que incluyen número de maestros, edificios escolares, materiales educativos, lo mismo el nivel de presupuesto –público y privado– destinado a la misma; los *access indicators* [indicadores de acceso], se orientan a la medición de los factores que determinan el uso y accesibilidad de los servicios, entre éstos se encuentran la distancia geográfica en que se encuentran los planteles, facto-

res familiares y culturales de los estudiantes –background of students– y costos individuales de la educación como útiles, transporte y uniformes; finalmente, los *output-outcome indicators* [indicadores de resultado e impacto], que se relacionan con el logro de los objetivos de la tarea educativa; la distinción entre los output y los *outcome indicators*, radica justamente en el tipo de objetivos con que se relacionan. Mientras los primeros, miden el logro de objetivos educativos inmediatos como la cobertura del sistema educativo (e.g. tasas de inscripción), la mejora de la eficiencia interna (e.g. tasas de retención) así como, los niveles de aprendizaje que pueden ser medidos a través de exámenes. Los segundos, se orientan a medir los objetivos situados “más allá” del propio sistema educativo, puesto que tienen que ver con su impacto en el desarrollo social y económico.

Al referirse a la evaluación por resultados, que denomina como el enfoque de la caja negra, Majone (2005) considera que éstos casi nunca aportan una guía para la acción, porque el que toma las decisiones carece de información acerca de lo que produjo dichos resultados. Para ejemplificar este argumento, menciona el uso de pruebas estandarizadas en escuelas públicas estadounidenses, donde este tipo de exámenes es considerado por muchos evaluadores como el epítome de lo objetivo y científico en la evaluación educativa. Según el autor, las pruebas estandarizadas sirven poco a padres y maestros, y no dicen mucho a los funcionarios escolares sobre lo que precisan hacer para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes. Para mejorar las escuelas, los funcionarios necesitan información acerca de lo que ocurre en el salón de clases, es decir, sobre el contenido de los cursos, procedimientos de calificación, métodos de enseñanza, interacción entre estudiantes y maestros; y las pruebas estandarizadas no proporcionan tal información.

En este orden de ideas, es preciso considerar que al ser la formación de juicios el propósito de toda evaluación, éstos deben orientarse hacia uno y otro lado: productos y procesos. En todo caso, se requiere de ambas clases de evaluación para una mejor comprensión del valor de un programa en lo particular, tanto de las distintas partes o del sistema educativo como un todo.

NIVELES DE EVALUACIÓN: LAS PERSPECTIVAS MICRO, MESO Y MACRO

De entre los múltiples procesos de evaluación que se producen en un sistema educativo, este punto se relaciona con los horizontes “macro” y “micro”; aunque estas perspectivas son diferentes, no son contrapuestas, sino complementarias y metodológicamente interdependientes, ambas resultan imprescindibles para conocer el funcionamiento del sistema educativo y de sus diversos componentes.

La utilización en el lenguaje de los términos micro y macro, ha adquirido relevancia lo mismo, en la teoría sociológica, del mismo modo que en la teoría económica, el problema de la relación entre los niveles micro y macro, si bien ha sido objeto de una larga discusión, es un tema que ha ganado prominencia recientemente. En esta perspectiva, Luhmann (1987) advierte que la distinción micro-macro formulada como una distinción entre niveles, puede reducir la complejidad de la descripción de un fenómeno si se desatienden las reciprocas interdependencias entre ambos. Teniendo esto en consideración, los niveles micro y macro de la evaluación, aunque puedan ser distinguidos y utilizados para fines analíticos y de acción, no deben estar disociados; la diferenciación en todo caso, nunca debe ser una separación.

Al referirse precisamente a los enfoques micro y macro de la evaluación educativa, Tiana Ferrer (1996) advierte la necesidad de desarrollar programas con perspectivas complementarias donde, por ejemplo, la evaluación de centros escolares con finalidad formativa y carácter individual, es la contraparte indispensable de otros programas orientados a conocer el cumplimiento de los objetivos educativos, de finalidad diagnóstica y carácter colectivo.

De este modo, el nivel micro comprende los procesos de evaluación que se llevan a cabo al interior de los centros escolares. Entre estos que procesos, se encuentra la evaluación del aprendizaje, que tiene como objetivo prioritario valorar enseñanza-aprendizaje en el salón de clase; la evaluación para la promoción y/o certificación, con una finalidad eminente cuyo objetivo reside en controlar los procesos de promoción de los alumnos a lo largo de los distintos grados y ciclos, así como, certificar los niveles de logro alcanzados; la evaluación de los docentes, con el propósito de tomar singulares que permiten decisiones con incidencia en su carrera profesional; la autoevaluación desarrollada por los propios actores de la enseñanza, con la finalidad de autorregular su actividad; la evaluación de los programas educativos, que arroja información sistemática para su mejora, reorientación extensión o eventual supresión; por último, la evaluación de los centros educativos, encaminada a la mejora de su organización y funcionamiento. El nivel macro por su parte, alude a una evaluación global del sistema educativo, en la que a su vez, pueden distinguirse dos niveles. Uno, relacionado con la evaluación de los sistemas educativos de cada estado que podemos identificar con el nivel meso –del griego “en la mitad”- por corresponder a un nivel intermedio. El otro, el que tiene que ver con la evaluación del sistema educativo nacional en su totalidad. Ambos tienen como objetivo común, la obtención de indicadores generales del funcionamiento de los sistemas educativos estatales y/o nacional. Una de las finalidades primarias de la evaluación macro es la integración de un diagnóstico, que sirva para tener una idea general de la forma en que trabaja el sistema educativo en su conjunto.

ÁMBITOS JURISDICCIONALES

En un sistema descentralizado, adquiere preeminencia la existencia de diversas esferas de actuación tanto del gobierno nacional como de aquellas que corresponden a las autoridades locales. De este modo, de conformidad con el marco normativo vigente, específicamente a partir de la Ley General de Educación, pueden distinguirse ámbitos jurisdiccionales de carácter federal, estatal y local en materia de gestión y evaluación educativas. En la distribución de competencias que realiza la ley, la evaluación no es una actividad opcional, sino esencial al carácter normativo de la autoridad federal. A través de sus artículos 12° y 29°, la Ley General de Educación (MÉXICO, 1993) atribuye a la autoridad central, la responsabilidad de evaluar sistemática y permanentemente el sistema educativo nacional, así como de establecer los lineamientos generales para la evaluación que deban realizar las administraciones educativas estatales. Esto supone que además de realizar la evaluación general, la Secretaría de Educación Pública debe evaluar establecer un modelo que sirva de marco de referencia para la evaluación que corresponde realizar a las distintas administraciones y actores educativos, que clarifique el papel que toca desempeñar a cada cual.

Atendiendo los ámbitos jurisdiccionales, se pueden distinguir por un lado, acciones de evaluación de origen federal, que comprenden las acciones formuladas por el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública con la finalidad de evaluar alguno de los componentes del sistema educativo nacional. Dada su naturaleza interdependiente, es necesario tener presente que el desarrollo de los programas federales en esta materia, involucra ámbitos de competencia, organizaciones y actores pertenecientes a otros órdenes de gobierno. Por otro lado, las acciones de evaluación de origen local, se refieren al conjunto de iniciativas formuladas por los gobiernos estatales, a través de las secretarías o institutos de educación en cada entidad federativa para evaluar los elementos del sistema educativo en cada estado. Este tipo de acciones involucra ámbitos de competencia, organizaciones y actores de carácter local.

En su configuración federalizada es indispensable concebir al sistema educativo nacional, como un conjunto de sistemas educativos estatales. De modo que aun cuando corresponde al gobierno federal su evaluación general, éste no es el único agente que debe desarrollar tareas de este tipo. Dado que las competencias en la materia, se encuentran repartidas entre el gobierno central y en los gobiernos locales, la valoración de los sistemas educativos locales forma parte de la responsabilidad transferida a estos últimos.

ORIGEN O NATURALEZA DE LA EVALUACIÓN: ¿QUIÉN EVALÚA?

Reflejo elocuente de la existencia de diversos actores que a nivel nacional, local e incluso internacional se encuentran involucrados en la evaluación de la Educación Básica, se pueden identificar programas que surgen de la iniciativa de distintos actores situados en cada uno de estos planos. En esta perspectiva, se puede diferenciar entre una evaluación de carácter interno y otra de carácter externo. La evaluación interna, es aquella donde los juicios son formulados por miembros de la comunidad escolar. Esta clase de evaluación se distingue de la llamada autoevaluación en la que los evaluadores juzgan las tareas que ejecutaron ellos mismos.

En la evaluación externa, donde los juicios son emitidos por personas o grupos que no trabajan en la escuela y que no encuentran o han estado involucrados en el desarrollo de la tarea que se evalúa. Aunque la distinción entre una y otra modalidad se percibe mejor a nivel de centro escolar, en un sentido más amplio, puede utilizarse para diferenciar las evaluaciones que surgen al interior de los propios sistemas educativos a nivel local o nacional, respecto de aquellas que provienen de entidades externas a los mismos. En la evaluación externa, también pueden ubicarse las acciones efectuadas por organizaciones que no pertenecen a la administración educativa, pero que forman parte de otros ramos de la administración pública y que son llevadas a cabo como parte de programas multisectoriales. Asimismo, incluye programas auspiciados por instituciones internacionales usualmente implementados por el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública, dirigidos a evaluar alguno de los componentes del sistema educativo a nivel nacional.

Ambos enfoques de la evaluación se comprenden mejor en una relación de complementariedad. Como ha escrito Martínez Rizo (2000), mientras la primera es esencial, la segunda es indispensable. Si bien el componente interno hace viable el mejoramiento con base en la “familiaridad” y cercanía con las situaciones, la evaluación externa perfecciona esta tarea evaluativa partiendo justamente de su posición de distancia e independencia. En este sentido, le aporta legitimidad a la evaluación interna “que puede ser objetiva, pero también puede ser parcial” y porque permite una comparabilidad que la sola evaluación interna no puede lograr, sobre todo en un sistema complejo constituido por una multiplicidad de instituciones. De la importancia de la dimensión endógena de la evaluación y de su potencial de transformación se desprende la tendencia a desarrollar sistemas de evaluación institucional que propicien el perfeccionamiento de la operación cotidiana, a través de la evaluación a estudiantes, profesores, plan de estudios, área administrativa, ambiente educativo, organización, entorno, así como todos

los elementos y factores que interactúan para hacer posible el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva permite situar la creación y participación de agencias especializadas de evaluación, como iniciativas que responden más a un enfoque externo. La ambivalencia de la evaluación en este sentido, resulta de gran utilidad en tanto que la visión externa no tenga prioridad frente a la interna; en todo caso, se deberá hacer que ambos procesos marchen en paralelo.

Como corolario de este apartado, puede decirse que la variedad de actores implicados en la tarea de evaluación, es un reflejo de las distintas necesidades e intereses de quienes desde su propia lógica consideran tener facultades legítimas para fijar criterios de evaluación, lo que en cualquier caso, impone construir una evaluación múltiple o plural. En ello, conviene tener presente la previsión formulada por Majone (2005), según la cual, mientras los juicios expresados desde la perspectiva de un papel particular no se presenten o interpreten como juicios pertinentes para todos los papeles posibles o como representativos de todas las posiciones, podrá tenerse una evaluación saludable.

CONCLUSIONES

La presente reflexión, ha tenido entre sus premisas, que los incipientes resultados en la construcción de un sistema de evaluación en el ámbito de la educación básica, obedecen por una parte, a la dificultad de lograr una acción pública coordinada en un sistema educativo con las dimensiones del mexicano, estructurado en el contexto de un sistema federal. Por otra, en estrecha conexión con lo anterior, a deficiencias en la propia concepción y puesta en práctica de la política de evaluación, en el sentido que relega el carácter endógeno de la evaluación, que al ser consustancial a la gestión educativa en sus diferentes niveles –del centro escolar hasta el propio ministerio nacional-, debe construirse “desde dentro” y articularse en forma ascendente, del nivel interno al externo, del micro al macro, del local al nacional.

La evaluación, especialmente en lo que hace a la educación básica, no puede ser concebida, sino como una tarea descentralizada; como un conjunto interrelacionado de múltiples procesos distribuidos espacial y funcionalmente. En este sentido, es que las distinciones macro y micro de la evaluación, aunque aluden a perspectivas diferentes, no son contrapuestas sino complementarias y metodológicamente interdependientes, ambas resultan imprescindibles para conocer del funcionamiento del sistema educativo en su conjunto, y sobre sus diversos componentes. La política de evaluación de la educación básica no se asienta en los principios de una gestión congruente con la descentralización, y lo hace de tal forma que en el debate actual se minimiza el asunto del federalismo.

REFERENCIAS

- COVARRUBIAS MORENO, O. M. Prólogo. In: PINEDA GUADARRAMA, J. D. **Ideología poder y discurso en la profesionalización**. Albuquerque: University of New Mexico, 2013. p.17-28.
- DÍAZ BARRIGA, Á. Evaluar lo académico, organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. In: PACHECO MÉNDEZ, T.; DÍAZ BARRIGA, Á. (Coord.). **Evaluación Académica**. México: Centro de Estudios sobre la Universidad Fondo de Cultura Económica, 2000. p.11-31.
- FOLSHEID, D. El relativismo dogmático: ¿Es una fatalidad? In: FAZIO VENGOA, H.; NOWICKI, J. (Comp.). **La crisis de los referentes**. Santa Fe de Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia, 1999. p.39-58.
- LUHMANN, N. The evolutionary differentiation between society and interaction. In: ALEXANDER, J. C. et al. (Ed.). **The micro-macro link**. Berkeley: University of California Press, 1987. p.112-131.
- MAJONE, G. **Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas**. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- MARTÍNEZ RIZO, F. **Nueve retos para la educación superior, funciones, actores y estructuras**. México: ANULES, 2000.
- MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. **Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación**. México, D. F.: SEP, 1993.
- MOKATE, K. M. Convirtiendo el “monstruo” en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v.53, n.1, p. 89-134, 2002.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS – OEI. Evaluación de la calidad de la educación. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n.10, p.215-230, ene./abr. 1996.
- TIANA FERRER, A. La evaluación de los sistemas educativos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n.10, p.37-61, ene./abr. 1996.
- VOS, R. **Educational indicators: What's to be measured**. Washington, D. C.: INDES Working Papers, 1996.

AS POLÍTICAS BRASILEIRAS DE REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: 1996 A 2006¹

Marta Leandro da Silva
Geraldo Inácio Filho

Num cenário marcadamente tecnológico, a educação profissional constitui-se em componente essencial de planejamento estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e na formulação e implementação de políticas públicas.

Cabe destacar que são identificadas duas tendências antagônicas de reforma da legislação federal concernentes à educação profissional, ambas sob a égide da LDB 9.394/96 e, direcionadas por atos do poder executivo, via publicação de decretos federais. A primeira fase é fortemente caracterizada pelas determinações do Decreto Federal 2.208/97, de 17 de abril de 1997, que estabeleceram a dissociação entre ensino técnico e ensino médio, retomando a histórica dicotomia educação profissional versus educação geral. A este segue-se a publicação do Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999, e da Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico², aqui denominada apenas por *ensino técnico*.

Diante das severas distorções acarretadas sobretudo pelas determinações do referido Decreto Federal 2208/97 contempla-se a partir de 2004, a segunda fase e ou tendência de reforma do ensino técnico.

¹ Artigo concernente à Pesquisa financiada pela FAPESP – Processo nº 2011/08456-8 e à atual Pesquisa de Pós Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia

² O Decreto Federal nº 2208/97 (revogado pelo Decreto Federal 5154/04) e a Resolução CNE/CEB 4/99 denominavam o ensino técnico de “educação profissional de nível técnico”. O Decreto vigente nº 5.154/04 e a Resolução CNE/CEB 1/05 alteraram esta denominação para: “educação profissional técnica de nível médio”

Esta fase é caracterizada pela publicação em 26 de julho de 2004, do Decreto Federal 5.154, de 23/7/2004, revogando as determinações do Decreto Federal 2208/97, imprimindo uma nova reconfiguração na institucionalidade do ensino técnico na perspectiva da nova reorganização curricular. Ao Decreto Federal 5.154/04 segue-se a publicação do Parecer nº 39, de 8 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004a), e da Resolução nº 01, de 3 de fevereiro de 2005 (BRASIL, 2005) ambos do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB).

Ainda na segunda fase da reforma da educação profissional, balizada pelo Decreto Federal 5.154/04, instaura-se concomitantemente a discussão de uma Proposta do Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica que configurará alterações na recente institucionalidade do ensino técnico.

Outrossim, pode-se dizer que hoje vivencia-se *a reforma da reforma*, pois temos ainda mudanças na legislação complementar, na esfera federal, redirecionando os desenhos organizacionais da educação profissional e tecnológica.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA LDB 9394/96: A PRIMEIRA ETAPA DA REFORMA SOB A ÉGIDE DO DECRETO FEDERAL 2208/97

Neste tópico buscamos revisitar a primeira etapa da Reforma da Educação Profissional, Técnica de Nível Médio, consubstanciada pela legislação federal de ensino sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, seguida da legislação complementar, qual seja: Decreto Federal 2208/97, Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99.

A atual LDB contempla um amplo conceito de educação-formação, abrangendo o processo formativo nos diversos segmentos da vida humana: a família, o trabalho, os movimentos e organizações sociais e a própria sociedade civil. No seu Art. 2º determina que: “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Primeiramente, no breve espaço deste texto, será abordada a forma de normatização da educação profissional no Capítulo III (Artigos 39 a 42) da LDB 9394/96 tal como disciplinada na redação original da LDB 9394/96. Faz-se necessário esclarecer que em 16/07/2008, a publicação da Lei Federal nº 11714, altera os dispositivos da LDB 9394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. A descrição e análise das alterações textuais introduzidas pela Lei Federal 11.714/2008 serão apresentadas em um

tópico específico seguindo a ordem cronológica das reformas. Nesse tópico serão explicitados os aspectos normativos conforme redação original da LDB 9394/96, dos Artigos 39 a 43, referentes à Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, em 1996 a educação profissional é disciplinada no Capítulo III (Artigos 39 a 42) da LDB 9394/96 sendo concebida como uma modalidade. De acordo com seu Artigo 39, “[...] a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência, à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

Para Saviani (1999, p.216) o capítulo destinado à educação profissional “[...] parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”. O texto legal é aberto e indefinido. Dentre essas indefinições, sobressai a não explicitação dos fins e ou objetivos da educação profissional.

Nos termos do Parágrafo Único do Artigo 39, conforme redação original, consta a possibilidade de acesso à educação profissional os jovens, adultos, trabalhadores em geral e o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior.

Desta forma, o acesso à educação profissional configura-se como direito do cidadão. Constata-se em primeira instância o dever do Estado em oferecer a educação profissional, considerando que a ele compete também a promoção do desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico, levando-se em conta o direito e a possibilidade de acesso de jovens, adultos e trabalhadores em todos os níveis da educação profissional.

Entretanto, o texto legal não define as esferas de competência dos entes federativos quanto ao financiamento público e à manutenção da educação profissional. Não especifica se compete ao poder público ou à iniciativa privada mantê-la, como também não indica as esferas do poder público (da União, dos Estados, dos Municípios) em que deve figurar o oferecimento da educação profissional.

Por outro prisma, a indefinição de competência de manutenção financeira pode ser usada a fim de viabilizar novas formas de gestão pública e da sua sistemática de oferecimento.

Nos termos do Artigo 40, a LDB 9394/96, conforme redação original, determina que a educação profissional seja desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho que explicita o questionamento anterior quanto às instituições responsáveis pelo oferecimento da educação profissional. Abre-se legalmente a possibilidade de a mesma ser oferecida no ambiente de trabalho.

Uma das inovações contempladas na LDB 9394/96 é o reconhecimento do conhecimento adquirido no trabalho, o que demanda repensar as metodologias de

avaliação. De acordo com seu Artigo 41, “[...] o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996). Os diplomas dos cursos técnicos, desde que devidamente registrados, têm validade nacional. Outra inovação refere-se à ampliação do campo de atuação das Escolas técnicas, que conforme Artigo 42, “[...] além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (BRASIL, 1996). Tal fato acarretou a reestruturação organizacional das Escolas Técnicas focadas historicamente no oferecimento de cursos técnicos em áreas profissionais específicas.

Faz-se necessário descrever a estrutura curricular do ensino médio, identificando seus elos de conexão, de articulação ou complementariedade com o ensino técnico.

Nos termos do Artigo 36 da LDB, o Ensino Médio tem caráter formativo e destaca a “[...] educação tecnológica básica, a compreensão dos significados da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.” (BRASIL, 1996). Deve oferecer o alicerce para um posterior aprofundamento nas diversas áreas do conhecimento humano, cabendo-lhe garantir a formação geral e a preparação básica para o trabalho.

O Ensino Médio também pode, facultativamente, preparar para o exercício de profissões técnicas, desde que esteja assegurado o seu caráter de formação de cultura geral, conforme especificam os parágrafos 2º e 4º do Art. 36 da LDB:

É importante destacar que embora a LDB abra a possibilidade de manutenção de cursos de habilitação profissional que integram educação geral e formação profissional, o Decreto Federal nº 2208/97 a impede. Ele restringe esta possibilidade legal ao determinar no seu Artigo 5º que a “[...] a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” (BRASIL, 1997).

A partir desta disposição, alguns sistemas de ensino e suas redes, inclusive o próprio Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, seguindo o espírito normativo deste Decreto, não mais autorizaram as suas escolas técnicas o oferecimento de cursos técnicos com currículos integrados (constituído por disciplinas da parte diversificada e da base nacional comum, que ofereciam tanto a possibilidade de exercício profissional via diplomação de técnico, como também de prosseguimento de estudos e acesso ao ensino superior). Entretanto, é imprescindível esclarecer que esta possibilidade é contemplada nos termos do Artigo 36 da própria LDB 9394/96. Desta forma, o Decreto Federal invade a esfera

jurisdicional da própria LDB 9394/96, determinando através do seu efeito regulamentador inclusive uma tendência restrita e opositiva ao texto legal, suscitando inúmeras críticas por parte de pesquisadores e educadores que acompanhavam a trajetória da educação profissional no Brasil. Tal fato também foi motivado pela vinculação da reforma da legislação federal de ensino as questões referentes ao redirecionamento do financiamento público na ótica da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado.

Cabe esclarecer que os currículos integrados, vigentes sob a égide da LDB 4024/61, seguida da Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus nº 5.154/71, apresentavam maior carga horária, especialmente os cursos técnicos da área de agropecuária oferecidos pelas Escolas Técnicas do Centro Paula Souza,³ em período integral, no Sistema de Escola-Fazenda, com duração de três anos e carga horária total de 5724 horas aulas. Ao se operacionalizar as determinações do Decreto Federal 2208/9, há redução da carga horária total do curso e as organizações curriculares do ensino técnico passam a contar apenas com as disciplinas da parte diversificada.⁴ Posteriormente com a publicação da Resolução CNE/CEB, é especificada a carga horária mínima por área profissional.

É importante esclarecer que a Lei Federal nº 5692/71 disciplinava o oferecimento aos concluintes do Ensino Médio (na época 2º Grau) de Qualificações Profissionais, identificadas pela sigla 'QP IV', cujo currículo era constituído apenas de disciplinas específicas do mínimo profissionalizante, organizado na forma modular e com duração de três semestres (um ano e meio), ou seja, vinte semanas e carga horária total de aproximadamente 1810 ha (carga horária variável conforme habilitação profissional, incluindo estágio supervisionado).

Na verdade, ainda na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, alterada pela Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus nº 5.692/71, eram contempladas diversas possibilidades de oferecimento do ensino técnico, tanto o currículo integrado para os concluintes do ensino fundamental, com duração de três anos, quanto para os concluintes do ensino médio, com duração de três semestres. Coexistiam, portanto, ambas as possibilidades, ora impedidas pelo Decreto Federal nº 2.208/97.

Assim, a separação da organização curricular do ensino médio e do técnico tal como normatizada por esse Decreto evidencia a quebra do princípio de equivalên-

³ A Habilitação Profissional Plena de Técnico em Agropecuária (sob a vigência da Lei Federal nº 5.692/71 e autorizada pela Resolução SE nº 219/80) tinha carga horária total de 5.724, com duração de três anos, em período integral que demandava o sistema de residência estudantil e alimentação. Esta habilitação profissional era oferecida pelas Escolas Técnicas Agrícolas do CEETEPS no Estado de São Paulo antes da vigência do Decreto Federal 2208/97.

⁴ As Habilitações Profissionais da Área de Agropecuária, sob a vigência do Decreto Federal 2208/97 e da Resolução CNE/CEB 4/99, contemplavam uma carga horária total de 1500 h, não tendo sido mais autorizadas pelo oferecimento do currículo integrado.

cia, consubstanciado na LDB nº 4024/61, repondo segundo os críticos, a histórica dualidade estrutural: educação geral versus educação profissional, reavivando o espírito da Reforma Capanema, que admitia a continuidade de estudos apenas para a modalidade secundária ou mediante exames de admissão. (SILVA, 2002).

Embora tenha sido revogado, é necessário explicitar o que determinava o Decreto Federal nº 2208/97 a fim de entender a primeira tendência ou etapa de Reforma da Educação Profissional. Os fins da educação profissional foram normatizados pelo Decreto 2.208/97, em seu Art. 1º, que estabelece por finalidades: I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II – proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

De acordo com esse artigo, a formação/qualificação profissional para o exercício de atividades específicas no trabalho far-se-á na educação profissional nos níveis técnico, tecnológico e na pós-graduação.

A educação profissional foi organizada pelo Decreto Federal 2.208/97 em três níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível básico destinava-se à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia.

Por sua vez, o nível técnico destinava-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, sendo que o mesmo deveria seguir a instrução do referido Decreto. Já o nível tecnológico correspondia aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio.

Conforme já destacado no tópico anterior, o Decreto Federal 2.208/97 determinou a disjunção ensino médio e ensino técnico, ao determinar no seu artigo 5º que a educação profissional de nível técnico deveria ter organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, podiam ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, independente de exames específicos (BRASIL, 1997).

O seu Artigo 6º determinava que a formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedeceria: às diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional; aos órgãos normativos do respectivo sistema de ensino que estabeleciam seus currículos básicos, onde constavam as disciplinas e cargas

horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional. O currículo básico não podia ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória; era reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, escolhessem disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular.

Quanto à forma de organização dos currículos do ensino técnico, o Art. 8º do Decreto 2.208/97 estabelecia que esses deveriam ser estruturados em disciplinas, que poderiam ser agrupadas sob a forma modular. Quando organizados em módulos, facultava-se o caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, conferindo direito, neste caso, ao certificado de qualificação profissional (BRASIL, 1997).

O Decreto não expressava a proibição do agrupamento das disciplinas sob a forma seriada, mas sugeria preferencialmente a modularização curricular. O conjunto dos certificados de competência/qualificação profissional referente aos módulos cursados constituía uma habilitação profissional que conferia direito ao diploma de técnico de nível médio, desde que comprovada a conclusão do ensino médio e o cumprimento do estágio supervisionado para os cursos que o exigissem. Também era permitido o aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

Na época, o Decreto Federal 2208/97, no seu Artigo 8º determinava para efeito de habilitação, que poderia ocorrer o aproveitamento de módulos cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estadual, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não excedesse cinco anos (BRASIL, 1997).

A expedição do diploma de técnico de nível médio na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados era condicionada à apresentação do certificado de conclusão do ensino médio, isto em função da determinação do seu Artigo 5º.

Quanto ao exercício do magistério no ensino técnico, o Artigo 9º do Decreto 2208/97 salientava que as disciplinas do currículo do ensino técnico seriam ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deveriam ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Ao Decreto Federal 2208/97 seguiu-se em 1999 a publicação do Parecer do CNE/CEB nº 16/99 que orientava quanto às formas de organização e funcionamento da educação profissional, e a Resolução CNE/CEB nº 4/99 a ele anexa, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Ensino Técnico).

OS PRINCÍPIOS/FINS E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO TÉCNICO SOB A ÉGIDE DA RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/99 E DECRETO FEDERAL Nº 2208/97

Os princípios específicos da ‘educação profissional de nível técnico’ (nomenclatura adotada na vigência do Decreto Federal 2208/97 e Resolução CNE/CEB 4/99) são os fundamentos norteadores que devem balizar as instituições escolares no processo de organização curricular. Tais princípios foram estabelecidos pela Resolução CNE/CEB nº 4/99 que especifica em seu Art. 1º, parágrafo único: “[...] a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 1999a). Os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico foram definidos no Artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 4/99, a saber:

I – independência e articulação com o ensino médio; II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; III – desenvolvimento de competências para a laborabilidade; IV – flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; V – identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; VI – atualização permanente dos cursos e currículos; VII – autonomia da escola em seu projeto pedagógico (BRASIL, 1999a).

O princípio da articulação do ensino técnico e médio, tal como determinava pelo Decreto Federal 2208/97, é um dos aspectos mais questionados na reforma. Conforme explicita o Parecer CNE/CEB nº 16/99 o termo *articulação*, utilizado no Art. 40 da LDB “[...] implica intercomplementaridade, mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre ensino médio e o ensino técnico” (BRASIL, 1999b, p.23). A articulação entre educação básica e técnica “deve sinalizar às escolas médias quais as competências gerais que as escolas técnicas esperam que os alunos levem do ensino médio [...]” (BRASIL, 1999b, p.22). Desta forma, a iniciativa da articulação é responsabilidade das próprias escolas, que por sua vez, devem contemplá-la em seu projeto pedagógico objetivando “[...] uma passagem fluente e ajustada da educação básica para a educação profissional. Nas redes públicas cabe aos seus gestores estimular e criar condições para que a articulação curricular se efetive entre as escolas” (BRASIL, 1999b, p. 22).

A flexibilidade foi outro princípio alvo de críticas. De acordo como Parecer CNE/CEB 16/99 a flexibilidade é o princípio estruturante do ensino técnico que se “[...] reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, ati-

vidades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos.” (BRASIL, 1999b, p. 34).

A reforma pauta-se pelo emergente paradigma da competência, no entanto considera-se polêmico o princípio da competência para a laborabilidade. Entende-se por competência, tal como explicita o Parecer CNE/CEB 16/99, a capacidade de “[...] articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Sendo que “[...] a vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência”. O desenvolvimento das competências, nesses termos, visa propiciar “[...] condições de empregabilidade/laborabilidade de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis.” (BRASIL, 1999b, p. 33). Nesse sentido, o conceito de competência integra os *saberes* em tríplice dimensão: o *saber*, propriamente dito, enquanto conhecimentos e informações articuladas operatorialmente; o *saber fazer* que se traduz nas *habilidades* psicomotoras que são elaboradas cognitivamente e socioafetivamente; o *saber ser*, que se constitui nas *atitudes*, os *valores*, isto é, as predisposições para decisões e ações fundamentadas nos referenciais estéticos, políticos e éticos. A Resolução CNE/CEB 4/99 classifica as competências em três categorias: básicas, gerais e específicas, de acordo com a natureza do trabalho e atendendo à especificidade de cada nível e modalidade de educação pretendida. Deve-se ter assegurado no ensino fundamental e médio o desenvolvimento de competências básicas, enquanto as competências específicas devem ser desenvolvidas na educação profissional. O desenvolvimento de competências pressupõe “[...] nessa perspectiva a necessidade de disponibilidade de ambientes e recursos adequados e atualizados para o desenvolvimento de projetos típicos da área profissional alvo do programa de formação” (BRASIL, 2000, p. 33).

A atualização permanente dos cursos e currículos é princípio que mantém interfaces com diferentes demandas: aluno/cidadão, mercado de trabalho, tecnologia/ciência, sociedade e, com as demandas da própria unidade escolar e a sua vocação institucional. Conforme o Parecer CNE/CEB 4/99 “[...] é fundamental desconsiderar os modismos ou denominações de cursos com finalidades exclusivamente mercadológicas. [...] A escola deve permanecer atenta às novas demandas e situações, dando a elas respostas adequadas, evitando-se concessões a apelos circunstanciais e imediatistas.” (BRASIL, 1999b, p.37-38).

Destaca-se por fim o princípio da autonomia escolar. A LDB no artigo 15º da atual LDB determina que: “[...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público.” (BRASIL, 1996). O Parecer CNE/CEB nº

16/99 explicita que “[...] o exercício da autonomia escolar inclui obrigatoriamente mecanismos e instâncias de prestação de contas dos resultados [...] a criação de sistemas de avaliação que permitam a coleta, comparação e difusão dos resultados em âmbito nacional.” (BRASIL, 1999b, p.40). Por sua vez, a Resolução CNE/CEN nº4/99 explicita os limites do princípio da autonomia escolar, no Parágrafo 3º de seu Artigo 8º: “[...] as escolas formularão, participativamente, nos termos dos Artigos 12 e 13 da LDB, seus projetos pedagógicos e planos de curso, de acordo com estas diretrizes” (BRASIL, 1999a). A autonomia escolar constitui-se no princípio fundamental no planejamento educacional e práticas cotidianas. Isto confirma sua centralidade no cerne de projeto pedagógico escolar, enquanto concepção e prática pedagógico-organizacional da escola.

O Decreto Federal nº 2.208/97 foi o instrumento que mais marcou a reforma da educação profissional, ao regulamentar o Parágrafo 2º do artigo 36 da LDB e os Artigos 39 a 42 da Educação Profissional.

Faz-se pertinente descrever a estrutura curricular do ensino médio, identificando seus elos de conexão e clarificando a interface de ambas, ou seja, a articulação ou complementariedade entre ensino médio e técnico.

O Ensino Médio, nos termos da redação original do Artigo 36 da LDB, tem caráter formativo e destaca a “[...] educação tecnológica básica, a compreensão dos significados da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.” (BRASIL, 1996). Deve oferecer o alicerce para um posterior aprofundamento nas diversas áreas do conhecimento humano. Cabe ao Ensino Médio garantir a formação geral e preparação básica para o trabalho, entretanto também pode, facultativamente, preparar para o exercício de profissões técnicas, desde que esteja assegurado o seu caráter de formação de cultura geral, conforme especificam os parágrafos 2º e 4º do Art. 36 da LDB:

§2º – O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas; §4º – A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996).

É importante destacar que embora a LDB abra a possibilidade de manutenção de cursos de habilitação profissional que integram educação geral e formação profissional, o Decreto Federal nº 2208/97 impede essa possibilidade ao determinar matrículas distintas, como pode ser observado no seu Artigo 5º: “[...] a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante

ou seqüencial a este.” (BRASIL, 1997). A separação da organização curricular do ensino médio e do técnico tal como normatizada por esse Decreto evidencia a quebra do princípio de equivalência, consubstanciado na LDB nº 4024/61, repondo segundo os críticos, a histórica dualidade estrutural: educação geral versus educação profissional, reavivando o espírito da Reforma Capanema, que admitia a continuidade de estudos apenas para a modalidade secundária ou mediante exames de admissão.

No dizer de Kuenzer (1999, p. 103) “[...] essa concepção nega avanços ocorridos nas legislações de 1961 e 1971, que reconheciam o saber sobre o trabalho como socialmente válido, buscando a construção de modelos pedagógicos que superassem a antinomia entre tecnologia e humanidades.”. Efetivamente o decreto determinou uma relação de dependência, de articulação e complementaridade, do ensino técnico ao médio. Uma vez que o ensino técnico poderia ser oferecido sob duas formas: em regime de concomitância, ou em sequência para os concluintes do ensino médio, não permitindo o prosseguimento de estudos no curso superior, sendo ainda, a expedição do diploma de técnico vinculada à comprovação de conclusão do ensino médio, além das exigências específicas do curso técnico. Para Lima Filho (1999, p. 128,) “[...] a separação formal das duas redes educativas, empreendida pela reforma em curso, também pode ser entendida, nos marcos da modernização conservadora, como um retrocesso na história educacional do país”.

Nesse sentido, pode-se dizer que a disjunção do ensino médio e técnico, preconizada pelo Decreto 2.208/97 e a articulação entre ambos, tal como explicitada pelo Parecer CNE/CEB 16/99, revelou uma “[...] perspectiva potencialmente redutora do nível técnico. Redutora, porque sua articulação com o ensino médio depende de um voluntarismo pedagógico questionável” (BUENO, 2000, p. 161).

Quanto à forma de organização dos currículos plenos do ensino técnico, o Art. 8º do Decreto 2.208/97 dizia que esses seriam estruturados em disciplinas, que poderiam ser agrupados sob a forma de módulos. Quando organizados em módulos poderiam ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional (BRASIL, 1997). O Decreto não expressava a proibição do agrupamento das disciplinas sob a forma seriada, mas sugere preferencialmente a modularização curricular.

Assim o conjunto dos certificados de competência/qualificação profissional referentes aos módulos cursados constitui uma habilitação profissional que confere direito ao diploma de técnico de nível médio, desde que o egresso comprove a conclusão do ensino médio (e o estágio supervisionado para os cursos que o exigirem).

O Parecer CNE/CEB 16/99 destaca ainda que a “[...] modularização dos cursos deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades

dos trabalhadores, das empresas e as da sociedade”. (BRASIL, 1999b, p. 18). O objetivo da modularização, no espírito do Parecer, era viabilizar maior flexibilidade às instituições, no entanto este é aspecto tornou-se objeto de crítica tanto pelos pesquisadores como pelos sujeitos sociais da escola.

A PRIMEIRA ETAPA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA PERCEPÇÃO DE SEUS CRÍTICOS: AS IMPLICAÇÕES ACARRETADAS PELO DECRETO FEDERAL 2208/97

Evidentemente que no espaço deste artigo, pouco se pode dizer de um assunto tão complexo. De qualquer forma, torna-se necessário trazer alguns destaques de pesquisadores daqueles que atuam nas escolas, onde as reformas se materializam ou não.

A crítica da reforma da educação profissional (de 1996 a 2003) foi realizada com veemência por muitos pesquisadores, sob dois aspectos interligados: quanto à **forma** pela qual se deu sua definição e ao seu **conteúdo** (MORAES, 1999).

Cunha, citado por Moraes, reporta-se particularmente à forma autoritária pela qual se implementou a reforma da educação profissional atropelando o processo democrático: o ensino técnico foi objeto do prejudicial “[...] movimento do tipo zig-zag representando uma volta atrás no processo de unificação da estrutura educacional que, anunciado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, vinha se desenvolvendo desde a promulgação das ‘leis de equivalência’ dos anos 50” (CUNHA, 1997 apud MORAES, 1999, p. 61). Ao contrário de um avanço da articulação entre educação e democracia, representa o reforço da dualidade escolar, contribuindo para a estamentização das situações de classe (CUNHA, 1997).

Moraes fixa sua crítica ao conteúdo da reforma sinalizando as contradições entre os objetivos proclamados pela lei e os efetivos impactos estruturais que a legislação acarretou à educação profissional. Dentre esses impactos têm-se a antinomia entre formação geral e formação técnica obstaculizando o oferecimento de formação politécnica. Assim, segundo a autora, têm-se não apenas “[...] a continuidade de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa renda escolaridade e inserção social desfavorável, e a termos como paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas que levam o MEC a pautar a educação pelo ‘modelo de competência’”. (MORAES, 1999, p. 16-17).

No que se refere à educação profissional no Estado de São Paulo pode-se dizer que a reforma da legislação federal nível técnico revelou-se num processo multifacetado e politicamente complexo, com profundas alterações na estrutura e funcionamento do ensino técnico, em especial para as Escolas Técnicas Estaduais

do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” do Estado de São Paulo, mais nitidamente na área agropecuária.

Quanto ao princípio de articulação entre ensino médio e técnico constatou-se um efeito contraditório, pois a articulação entre ambos não ocorre de maneira espontânea ou imediata, não havendo trânsito livre nem para as escolas e tampouco para os alunos. Segundo Bueno (2000, p. 161) a articulação encontra-se a mercê de um “voluntarismo pedagógico questionável”. Há ainda obstáculos no tocante ao desenvolvimento da inter e transdisciplinaridade no âmbito do processo de ensino— aprendizagem e do projeto pedagógico da escola. No que se refere à pretendida independência, constata-se efetivamente a dependência do ensino técnico ao ensino médio, uma vez que a diplomação do técnico vincula-se à comprovação de conclusão do ensino médio.

O princípio da articulação conjugado ao de flexibilidade, tal como preconizados pela legislação, remete contraditoriamente para a inflexibilização, desarticulação e fragmentação do currículo. Para Kuenzer (1997, p.85) “[...] é incrível como, em busca de flexibilidade, obtém-se exatamente o oposto quando a tendência dos países que avançam na educação dos trabalhadores tem caminhado no sentido de facilitar a articulação dos diferentes ramos e modalidades”.

No espírito da legislação federal a reforma pauta-se especialmente pelo paradigma de competência do qual deriva o princípio de competência a laborabilidade/empregabilidade, considerado polêmico. Moraes (1999) considera que a noção de empregabilidade está associada a uma política de recursos humanos empresarial, que induz a transferência para o trabalhador da responsabilidade pela sua não-contratação, da demissão e do desemprego. Por sua vez, Hirata apud Moraes (1999, p. 13), salienta que o conceito de empregabilidade acabou tornando natural “[...] a associação entre posse de uma ocupação e dispositivos de formação. Em sentido inverso, a noção de ‘inempregabilidade’ terminou por transferir a responsabilidade da situação de desemprego ao trabalhador, como não preparado para assegurar a si próprio um emprego”. Destaca-se que o paradigma competência requer o uso de uma metodologia diferenciada no processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, assim como pressupõe a existência de ambientes didático-pedagógicos adequados para este fim, frágeis ainda, para a maioria das escolas.

Na visão de Kuenzer (1997, p. 91) a reforma tal como conduzida em sua primeira fase caracterizou-se como “[...] anacrônica e confusa, que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza [...] sobre as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada de superação do taylorismo”. Nesses termos verifica-se que a reforma tornou-se eficaz, em especial, no âmbito da racionalidade financeira quanto à redução do custo/aluno.

A organização curricular do ensino técnico, tal como preconizada pelo Decreto nº 2.208/97, remete à tendência de disciplinaridade, isto é, à fragmentação, departamentalização do conhecimento, em contraposição à integração, à formação holística.

A SEGUNDA ETAPA DA REFORMA DA LEGISLAÇÃO FEDERAL EM DEBATE: AS REFORMULAÇÕES DO DECRETO FEDERAL Nº 5.154/04 E DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 01/2005

A publicação de novo Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (que ora regulamenta o Parágrafo 2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 41 da LDB 9394/96) seguida de nova Resolução do CNE/CEB (nº 01, de 3 de fevereiro de 2005) configuram uma nova institucionalidade para o Ensino Técnico reformulando a então recente organização curricular do ensino técnico.

O ensino técnico a partir do Decreto 5.154/2004 passa a denominar *educação profissional técnica de nível médio*, em substituição à expressão, anteriormente utilizada, *educação profissional de nível técnico*. O Artigo 2º do Decreto define que a educação profissional tem como premissa a organização por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e a articulação de esforços conjugando as áreas de educação, trabalho e emprego e ciência e tecnologia.

O Decreto 5.154/04 redefine substancialmente as disposições anteriores ao especificar no Parágrafo 1º do seu Artigo 4º que a articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de três formas: integrada, concomitante ou subsequente. Amplia-se neste caso o leque de possibilidades de articulação entre ambas as modalidades de ensino, conferindo também maior flexibilidade para o ensino técnico, e intervindo na ruptura do princípio de equivalência entre educação geral e profissional.

A articulação de forma integrada será “[...] oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2004b). Para tanto deve ampliar a carga horária total do curso, objetivando assegurar simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e de preparação para o exercício de profissões técnicas. Objetiva-se, portanto, resgatar novamente o direito ao prosseguimento de estudos em nível superior para os concluintes do ensino técnico, bem como permitir o oferecimento do currículo integrado com matrícula única, revogando o impositivo de dissociação entre ensino técnico e médio.

A articulação em regime de concomitância oferecida aos concluintes do ensino fundamental ou aos alunos matriculados no ensino médio pode ocorrer das

seguintes formas: na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis ou ainda, em instituições diversas mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados. A articulação poderá ocorrer ainda, de forma subsequente, oferecida neste caso, somente aos concluintes do ensino médio.

Conforme Artigo 6º “Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento” (BRASIL, 2004b). Por terminalidade considera-se a conclusão intermediária dos referidos cursos que caracterize uma qualificação para o trabalho, com clareza definida e com identidade própria. Contudo segundo o Parágrafo 2º, as etapas com caráter de terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB nº 01/05 atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio e promove alterações na Resolução nº 3/98 (que define as diretrizes curriculares do ensino médio) e na Resolução nº 4/99 (que define as diretrizes curriculares da educação profissional de nível técnico), especificando de forma mais detalhada a articulação entre o Ensino Técnico e Médio em observância às disposições do Decreto Federal nº 5.154/05. Determina, nos termos do Artigo 5º, a ampliação das cargas horárias totais, para os cursos técnicos oferecidos de forma integrada para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que ora exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem 1.000 horas; e de 3.200 horas para aquelas que exigem 1.200 horas. Os cursos técnicos realizados nas formas concomitante ou subsequente ao Ensino Médio devem considerar a carga horária total do Ensino Médio, nas modalidades regular ou educação de Jovens e Adultos e praticar a carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional, da ordem de 800, 1.000 ou 1.200 horas, segundo a correspondente área profissional. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio (cursos técnicos) a serem oferecidos de forma integrada na mesma instituição de ensino ou na forma concomitante com o Ensino Médio, em instituições distintas, mas com projetos pedagógicos unificados, mediante convênio de intercomplementaridade, devem submeter seus planos de curso e projetos pedagógicos à devida aprovação dos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino. Conforme dispõe artigo 7º, a conclusão dos cursos de educação profissional técnica de nível médio realizada de forma integrada terá validade para fins de habilitação

profissional, quanto para fins de certificação do Ensino Médio, para a continuidade de estudos na educação superior.

No bojo destas reformas constam ainda as edições do Catálogo Nacional, inicialmente elaborado para os Cursos Superiores de Graduação em Tecnologia e, posteriormente, para os Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conforme Parecer CNE/CEB 11/2008 o Catálogo proporcionará o “[...] mapeamento da oferta da educação profissional técnica de nível médio [...] e possibilitará a correção de distorções, bem como fornecerá importantes subsídios para a formulação de políticas públicas respectivas” (BRASIL, 2008).

Ainda cabe registrar, a publicação em 2008, da Lei Federal nº 11.741, de 16 de julho, que altera dispositivos da LDB 9394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Efetivamente a Lei 11.741/2008 altera a redação dos Artigos 37, 39, 41 e 42 da LDB 9394/96. No que tange especificamente, à educação profissional técnica de nível médio ocorre a inclusão no texto da LDB 9394/96, da Seção IV-A, que regulamenta os Artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D.

Entretanto, em observância ao recorte temporal objeto deste artigo (décênio de 1996 a 2006); bem ainda ao breve espaço textual deste texto, registra-se que o período de 2007 a 2014 constitui-se em objeto de análise em artigo específico referente aos estudos da trajetória histórico-normativa das políticas da educação profissional técnica de nível médio e em diálogo com a pesquisa financiada pela Fapesp (2011/08456-8) e pesquisa de pós doutorado em educação (em curso para o ano de 2015).

Nesse sentido, ao concebermos a educação profissional e tecnológica na perspectiva de política pública, torna-se necessidade premente a *construção* de um corpo legislativo coerente que contemple as especificidades da educação profissional e tecnológica no Brasil. Cabe destacar que as políticas curriculares da educação profissional e tecnológicas são redesenhadas em um contexto de reformas sucessivas da legislação federal; fato esse que acarreta grandes desafios, inclusive, para a elaboração do projeto pedagógico e para a gestão dessas instituições.

Contudo, permanece o desafio da construção de um corpo legislativo sólido e coerente que atenda à especificidade da educação profissional/tecnológica e permita formular e implementar políticas educacionais com mais clareza, concebendo-a na perspectiva de política pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas políticas direcionadas à educação profissional (nos seus diversos níveis básico, técnico e tecnológico) a característica marcante é a descontinuidade. A

cada chancela dos seus respectivos governos, partidos políticos ou coalisões configuram-se novos contornos, reestrutura-se o desenho organizacional da educação profissional, comumente com mudanças impositivas sem contemplar os devidos processos avaliativos.

A história da educação profissional é então marcada pelas discontinuidades e transições abruptas de políticas curriculares, que afetam a estrutura e funcionamento das instituições escolares, bem como as formas de gestão escolar. Cabe ressaltar que a evolução da educação profissional ocorre sob um jugo preconceituoso e depreciativo do seu papel, do seu valor e da sua própria conceituação. Assim, a história da educação profissional é a história dos decretos, ou seja, do exercício do poder executivo, em detrimento da perspectiva democrática de decisões compartilhadas. Esta discontinuidade estimula a insegurança no contexto organizacional visto que demanda contínuas reformulações dos projetos político-pedagógicos, compromete identidades institucionais construídas no decorrer do processo histórico da educação profissional, atualmente fragilizadas no que concerne especialmente ao ensino técnico agrícola. Temos num breve período histórico (em menos de uma década) e sob a vigência de uma mesma LDB duas tendências contrárias de reforma da educação profissional chanceladas por atos do poder executivo mediante a publicação de decretos, bem como por resoluções expedidas pelos órgãos colegiados deliberativos (CNE– Câmara de Educação Básica) políticas implementadas essencialmente na perspectiva de cunho governamental político-partidário, do que pelo espírito de políticas públicas no âmbito do Estado. Neste sentido, pode-se configurar a existência de situações paradoxais em que a implementação de uma política educacional contradiz o preceito constitucional de gestão democrática do ensino público, reafirmado na LDB 9394/96.

Para conceber a educação profissional e tecnológica na perspectiva de política pública há que se reconhecê-la como um direito de todo cidadão, o que implica reconhecimento do sentido de transcendência da educação profissional situando-a acima do jogo de poder no contexto políticas educacionais de cunho imediatista, o que demanda a construção do sólido corpo legislativo que configure organicidade, sistematização e valorize as peculiaridades desta modalidade da educação.

As políticas públicas de educação profissional e tecnológica necessitam ser elaboradas mediante amplo debate com a sociedade civil, instituições de ensino e pesquisas e do sistema econômico-produtivo visto que essa contempla em seus fundamentos as categorias trabalho/emprego, ciência/tecnologia, situando-se na confluência de áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento sustentável e inclusivo que buscar conjugar o desenvolvimento econômico e desenvolvimento sócio-cultural. Trata-se, pois de uma temática essencialmente interdisciplinar que comporta múltiplas abordagens e enfoques inter-setoriais requerendo sempre a abertura de canais permanente de diálogo e debates reflexivos em torno do projeto

de desenvolvimento e conceitos e tipo de cidadania que se quer efetivamente no Estado Democrático de Direito Brasileiro.

Há que se considerar prioritariamente a relevância da educação profissional e das instituições que a oferecem nos contextos do desenvolvimento sócio-político, econômico-produtivo e técnico-científico, concebendo-a como componente estratégico ao desenvolvimento num cenário produtivo marcadamente tecnológico e mutável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da LDB 9394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 6 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio às disposições do decreto federal 5.154/2004. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 3 fev.2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 6 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto Federal nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 8 dez. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 6 out. 2015.

_____. Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 23 jul. 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 6 out. 2015.

_____. **Educação profissional**: Referenciais Curriculares Nacionais da educação profissional de nível técnico: agropecuária. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/agropec.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04/99, de 8 de dezembro de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 22 dez. 1999a. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaresolucao04_99.pdf>. Acesso em: 6 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE nº 16/99, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 5 dez. 1999b. Disponível em:<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2015.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 6 out. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 out. 2015.

BUENO, M. S. S. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2000.

CUNHA, L.A.C.R. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1997.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In: LIMA FILHO, D. L. (Org.). **Educação profissional: tendências e desafios**. Curitiba: SINDOCEFET, 1999. p.87-107.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época, 63).

LIMA FILHO, D. L. (Org.). **Educação profissional: tendências e desafios**. Curitiba: SINDOCEFET, 1999.

MORAES, C. S. V. (Coord.). **Diagnóstico da formação profissional: ramo metalúrgico**. São Paulo: Artchip, 1999.

SAVIANI, D. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, M. L. **A Reforma da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:** impactos e impasses sobre o Ensino Técnico Agrícola no Estado de São Paulo. 2002. 268p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA QUALIDADE DE VIDA PARA A REDUÇÃO DO ESTRESSE E DA SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR

Josefa Emília Lopes Ruiz Paganini

Luci Regina Muzzeti

Morgana Múrcia Ortega

Paloma Soares Pereira Faria

Sandra Fernandes de Freitas

Taísa Borges de Souza

Roseli Aparecida Parizzi

Falar sobre o adoecer do professor no contexto atual não é tarefa fácil pela complexidade de fatores que envolvem tal questão. A cada dia, mais professores sucumbem ao sistema sócio-político e educacional vigente. Muitos adoecem, outros desistem da carreira e há aqueles que permanecem a duras penas e que não conseguem de fato, cumprir seu papel de educador. Faz-se urgente que este tema seja amplamente discutido e tratado com a devida atenção.

Nossa proposta neste trabalho, é fazer uma breve contextualização sobre os fatores que tem contribuído para as situações de adoecimento dos professores e apresentar o Programa Qualidade de Vida, que vem sendo desenvolvido no CENPE – Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” – Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, que realiza várias atividades de ensino, pesquisa e extensão voltados ao atendimento à comunidade, nas áreas de educação e saúde mental. Este programa visa oferecer um espaço de escuta e cuidados terapêuticos para que as pessoas possam enfrentar melhor as dificuldades do seu dia-a-dia.

Segundo Carlotto e Palazzo (2006), o Sistema Educacional atual vem, a cada dia mais, refletindo o modelo social vigente, privilegiando as leis do mercado: alta produtividade, eficiência nos resultados e ótimo atendimento ao cliente (aluno). Muitas são as atribuições impostas aos professores, aparte de seu interesse e, muitas vezes, de sua carga horária. Além das aulas, deve fazer trabalhos administrativos, planejar, reciclar-se, investigar, orientar alunos e atender aos pais. Também deve organizar atividades extra-escolares, participar de reuniões de coordenação, seminários, conselhos de classe, efetuar processos de recuperação, preenchimento de relatórios periódicos e individuais e, muitas vezes, cuidar do patrimônio material, recreios e locais de refeições. Essa é a situação do sistema educacional público atualmente.

Os professores, neste processo, se deparam com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, que lhe exigem manter uma postura assertiva, equilibrando-se em várias situações. Exige-se que seja companheiro e amigo do aluno, lhe proporcione apoio para o seu desenvolvimento pessoal, mas ao final do curso avalie o mesmo com base nas provas e trabalhos realizados pelo mesmo. Deve estimular o aluno, mas ao mesmo tempo respeitar a tradição e as regras da instituição. O papel do professor no desenvolvimento intelectual e na socialização do indivíduo é de extrema importância, porém, seu bom desempenho nas atividades docentes depende entre outras questões das suas condições emocionais favoráveis. O que, para muitos professores, não tem sido possível (SILVA; CARLOTTO, 2003).

Consideramos que além dos fatores acima citados, outros fatores que contribuem para agravar a situação dos professores e elevar o nível de estresse, são a violência que vem aumentando no interior das escolas, tanto entre os alunos como também dos alunos para com os professores. Situações delicadas e que na maioria das vezes fogem ao controle da Instituição. Há ainda, a questão da inclusão de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais no ensino regular e que exige dos professores conhecimentos específicos e um preparo especial para acolher e trabalhar de modo adequado com essas crianças. A docência acabou se tornando uma tarefa complexa que exige deste profissional muita dedicação e desprendimento.

Será que a formação acadêmica que estão recebendo o preparam para o enfrentamento dessas situações?

Segundo Carlotto (2002), as múltiplas tarefas do professor e as constantes mudanças do sistema educacional geram nesses profissionais sentimentos de mal-estar e impotência. É possível afirmar que os professores há muitos anos vem realizando seu trabalho sob fatores potencialmente estressores tais como: baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão na relação com alunos, excesso de carga horária, inexpressiva participação nas políticas e

no planejamento institucional e falta de segurança no contexto escolar. Com isso o professor se vê impossibilitado de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho.

Barreto (2008), considera que a maneira como o indivíduo vive e suas condições de trabalho tem grande influência sobre sua saúde. Segundo a OMS – Organização Mundial de Saúde (apud BARRETO, 2008, p. 294) o estresse é identificado como um dos determinantes sociais da saúde.

Segundo o site Cria Saúde o estresse é uma reação do organismo (física e mental) a um esforço extremo ou importante. Em geral o estresse ativa processos hormonais e nervosos baseado em um estado de alerta, o que explica o aumento do ritmo cardíaco e do estado de vigília. (DEFINIÇÃO..., 2015).

O estresse para Barreto (2008) é uma fonte de inquietação e ansiedade, que dificulta o enfrentamento dos problemas. Ele tem efeito cumulativo, prejudicando a saúde. Ressalta ainda, que um sentimento de vulnerabilidade, ansiedade, uma percepção pobre de si mesmo, solidão, falta de domínio na vida profissional e familiar relacionados a períodos prolongados de tensão, podem influenciar consideravelmente a saúde e a qualidade de vida do indivíduo.

Na visão de Teles (1992 apud CARLOTTO, 2002, p. 23) a escola, como Instituição social “vive hoje uma grave crise, consequência da própria crise em que vive a sociedade e o Homem”. Na sociedade atual, o trabalho de um modo geral e especificamente o trabalho no contexto educacional, muito tem contribuído para o adoecimento do indivíduo, neste caso o professor e o magistério se tornou um lugar de sofrimento.

Murta (2001) em seu trabalho de formação continuada com professores refere a pesquisa realizada por Esteve (1999) na qual o autor aponta várias consequências desse mal-estar na conduta dos professores, sendo eles:

1. Sentimento de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor;
2. Pedidos de transferência, como forma de fugir a situações conflituosas;
3. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza;
4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não);
5. Absenteísmo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada;
6. Esgotamento, como consequência da tensão acumulada;
7. “Stress”;
8. Ansiedade;
9. Depreciação do eu. Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino;
10. Reações neuróticas;
11. Depressões; e
12. Ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental. (ESTEVE, 1999 apud MURTA, 2001).

Frente a essas questões, fica evidente que, tanto na natureza do trabalho do professor como no contexto em que exerce suas funções, existem diversos estressores que, se persistentes, podem levar à Síndrome de Burnout.

Segundo Codo e Vasques-Menezes, o *Burnout*

É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontados os profissionais da educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros. (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999 apud MURTA, 2001).

Muito tem se falado sobre esta Síndrome em profissionais da educação e um crescente número de pesquisadores tem se dedicado a investigar tal problemática. Desde 1999, Codo (apud MURTA, 2001) já se referia a uma síndrome de *desistência* do educador, o *'burnout'*. Tomando tal data como referência, vimos não se tratar de uma síndrome recente. Por que só agora veio a tona a preocupação com este tipo de adoecimento? Para o autor, tal síndrome poderia levar à falência da educação: o *'burnout'*.

Será que estamos a beira da falência da educação? E/ou dos professores que perderam seu lugar de suposto saber e de modelo de identificação na sociedade atual e por isso já não vêem mais sentido em seu saber/fazer?

Tal síndrome nos alerta para o nível de sofrimento psíquico e afetivo no qual se encontram nossos professores e que prejudica sua relação com o trabalho, com as instituições ou organizações, com as outras pessoas e que afeta diretamente seus alunos.

Consideramos que se faz necessária a criação de um espaço de escuta nas escolas, para que os seus profissionais, pessoas responsáveis pelo desenvolvimento, socialização e formação de outras pessoas, os alunos, possam, ao serem ouvidos, ouvir a si mesmos. É preciso cuidar desse mal estar e desse adoecimento pelo qual os professores estão passando, oportunizando espaços de acolhimento e prevenção em saúde mental. Mas, frente a tantas atribuições ao professor, será que este reconhece a necessidade de cuidados com a própria saúde física e mental?

MODELOS DE SAÚDE E DOENÇA PRESENTES EM NOSSA SOCIEDADE

Segundo Barreto (2012), existem duas visões sobre saúde e doença que predominam em nossa realidade. Uma delas é o modelo biomédico. Nesta óti-

ca, a origem da doença segue uma concepção biológica, ou seja, está ligado a microorganismos ou a uma carga genética que predispõe o indivíduo à determinada doença, seja de forma congênita ou desenvolvida. Trata o indivíduo de forma medicamentosa. Esse modelo pode gerar dependência e, geralmente não leva em consideração que o sofrimento ou doença pode ser decorrente de um macrocontexto. O modelo biomédico, e por consequência, a medicalização do indivíduo, é capaz de intervir em seu corpo biológico, porém é insuficiente para explicar a complexidade das interrelações que o ser humano estabelece com seu meio social. Isso sinaliza a importância de buscar outras formas que sejam capazes de levar em conta as múltiplas interações que o indivíduo mantém com seu ambiente.

Em busca de outra forma de compreender esta realidade, encontramos o modelo Holístico Oriental, cuja base envolve o conceito de energia. Estudando os conceitos orientais, Barreto ([2010?]), pontua que a energia está presente em tudo no universo: nos alimentos, nos animais, no ar, na água e em toda a natureza. Esta energia é fonte de vida e é dinâmica, portanto, está sempre em circulação. Quando o movimento deixa de acontecer, há sofrimento tanto no corpo biológico como no corpo social. Esta seria a explicação para a origem de doenças ou problemas orgânicos, assim como problemas sociais, como crise econômica, violência, problemas políticos e institucionais.

O autor destaca que o ser humano é multidimensional, isto é, somos seres bio-psico-sócio-espiritual, e portanto, só podemos ser compreendidos a partir do olhar da complexidade, ou seja, do olhar sistêmico.

Então, no modelo holístico oriental, a doença é considerada como distúrbio energético e alerta ao homem os obstáculos que devem ser superados na realização do caminho de vida. Barreto (2012) ainda destaca que:

Para fazermos a ligação entre as dores da alma (psíquica) e as dores físicas (corpo), precisamos compreender o homem na sua globalidade física, psíquica, espiritual e relacional. Para expressar um sentimento, uma emoção, uma idéia, um sonho, nós precisamos do corpo que emite palavras, gestos e “desenhos”. Aquilo que vivemos interiormente se exterioriza no corpo físico como numa tela de projeção. Nesse sentido, corpo e mente estão interligados. (BARRETO, 2012, p.45).

Continuando sua explanação sobre o tema, o autor nos fala que decodificar as mensagens que nosso corpo nos envia através dos sintomas ou doenças, possibilitam ao homem ressignificar e reorientar seu comportamento na vida. Por outro lado, negar esse sinal de alerta é impedir o ser humano de transformar a doença em um caminho para rever valores, condutas e adquirir novas aprendizagens.

Nesse sentido, a doença provoca uma ruptura nas relações do ser “bio-psico-sócio-espiritual”, levando o indivíduo a se distanciar do convívio com as pessoas e do mundo do trabalho.

Segundo Lowen (1990) os seres humanos são organismos sensíveis cujas respostas ao meio ambiente são motivadas por seus sentimentos e sensações e guiadas por seus pensamentos. Assim, pensamento e sentimento, razão e emoção andam juntos! O processo de dissociação resulta no processo de adoecer, com alterações do pensamento, do sentir e do agir.

Considerando o exposto até aqui e refletindo sobre nossa experiência no Programa Qualidade de Vida, que tem como base os pressupostos acima, acreditamos que este trabalho, por extensão, possa ser um espaço importante também para o professor.

PROGRAMA QUALIDADE DE VIDA: UM CAMINHO DE SAÚDE FÍSICA E EMOCIONAL

Ao longo dos anos e dos trabalhos desenvolvidos pela Unidade Auxiliar – CENPE e em contato com a diversidade de públicos atendidos, a equipe de especialistas deste Centro, composta por duas psicólogas, uma fonoaudióloga, uma psicopedagoga e uma terapeuta ocupacional, percebeu a necessidade de oferecer um espaço diferenciado de cuidados, que pudesse proporcionar acolhimento, escuta e orientações a comunidade interna (alunos, funcionários e professores) e externa (pais de crianças atendidas, professores, dentre outros).

Considerando estas questões, a equipe de especialistas investiu em capacitação pessoal e profissional com o Professor Doutor Adalberto Barreto, da Universidade Federal do CEARÁ, trazendo dois cursos de formação para a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Terapia Comunitária Integrativa (TCI) e Curso Cuidando do Cuidador.

A TCI, prática inovadora criada por Barreto na década de 80 se propõe a ser:

Um instrumento que nos permite construir redes sociais solidárias de promoção da vida e mobilizar os recursos e as competências dos indivíduos, das famílias e das comunidades. Procura-se suscitar a dimensão terapêutica do próprio grupo valorizando a herança cultural dos nossos antepassados indígenas, africanos, orientais e europeus, bem como o saber produzido pela experiência de vida de cada um. (BARRETO, 2008, p. 60).

O autor valoriza a diversidade cultural e considera que nas rodas de terapia comunitária é possível ao indivíduo se apropriar dos valores de sua história, de sua cultura, agregar novos valores, se “empoderar”, sendo estes, elementos importantes na construção de sua identidade e cidadania.

Seu modelo de atenção (primária) em saúde mental sai da patologização das doenças para focar o olhar no sofrimento humano, no indivíduo inserido em seu contexto. É um olhar sistêmico que vai em busca de competências, do resgate de sua autoestima e da autonomia de vida. Prioriza competências construídas ao longo da história de vida e favorece a formação de vínculos sociais solidários. É uma prática que oferece a oportunidade de resgatar e encontrar o que há de mais humano em nós: A EMOÇÃO e a VIDA PULSANTE.

Barreto (2008) considera que a TCI tem como foco a reflexão do sofrimento causado por situações de estresse. Constrói um espaço de partilha destes sofrimentos, trabalhando a ansiedade paralisante que traz riscos para a saúde. Defende que os fatores estressantes são enfrentados com a força do grupo, antes que as doenças apareçam e necessitem de tratamentos especializados. Acrescenta que as fontes de estresse da comunidade são encaradas num contexto coletivo onde o apoio e o acolhimento são as bases para uma rede social de apoio.

A formação no Cuidando do Cuidador envolve técnicas de trabalhos corporais e de relaxamento inspirados em conceitos e técnicas da medicina oriental adaptadas para nossa realidade cultural, que favorecem o alívio de tensões e do estresse, atuam também na prevenção de doenças, além de proporcionarem autoconhecimento.

Com as formações concluídas, desde 2007, a Equipe de especialistas do CENPE criou o **Programa Qualidade de Vida: reduzindo o estresse e a ansiedade**, cujo objetivo é favorecer o resgate da autoestima e a qualidade da vida emocional dos participantes, além de identificar habilidades, capacidades, desenvolver a autoconfiança e a motivação. É um espaço de cuidados, de relaxamento, enfrentamento e alívio do estresse, além de possibilitar a construção de vínculos solidários e o empoderamento por meio da fala e da escuta ativa. São incluídas atividades corporais onde os participantes são convidados a ativar a consciência de seus corpos e da respiração por meio de vários movimentos corporais

A respiração promove a consciência do corpo, é uma atividade pulsátil, os movimentos respiratórios formam ondas que atravessam nosso corpo de uma extremidade a outra Lowen (1990). A respiração aquece o corpo e em estado de saúde, ela é profunda, plena e fácil. Se ela é curta, parcial ou fragmentada, dores, contraturas e tensões musculares aparecem.

As atividades corporais realizadas no Programa Qualidade e Vida despertam para uma consciência do *SER CORPO*, de *TER um CORPO*.

Temos e somos um *CORPO* histórico e relacional, que carrega memórias afetivas construídas principalmente pela relação com o outro, seja ela satisfatória ou não. Nesse trabalho existe a oportunidade de acolher esse *CORPO*, do jeito que ele se encontra.

Melo (2004) em seu trabalho sobre Percepção da Corporeidade em Professoras, traz o conceito que *somos sempre corpos no mundo, seres corporificados*.

Nesse trabalho as professoras são levadas a realizar uma reflexão por meio de entrevista sobre como se percebem como Seres Corporificados no mundo.

[...] o emergir da essência da consciência de cada uma das professoras como seres Corporificados, “sou corpo no mundo”, expressando-se na dimensão do reencontro com o EU, leva cada uma delas a perceber, sentir e rever significados de sua corporeidade na trajetória de suas vidas, o que as conduz á outra dimensão, a do reencontro com o Outro, através da compreensão das vivências relacionais significativas para a construção de sua corporeidade. (MELO, 2004, p. 273).

Dessa maneira podemos entender o quanto o Outro é importante para nosso desenvolvimento emocional e relacional.

As atividades em grupo nesse Programa, favorecem um compartilhar de experiências e de aprendizagens. Aprendemos a comunicar o que nosso CORPO sente, a nomear sensações, contribuindo assim para uma melhora na saúde emocional.

Ao longo de oito anos realizando esse trabalho, vimos observando o quanto este espaço de cuidados é necessário. Por meio dos relatos dos participantes, observamos melhora na saúde física/emocional, ampliação da percepção de si e do outro nas relações, melhora na autoestima e na qualidade de vida, razão pela qual acreditamos que a inserção destas atividades junto ao professor seria de grande valia.

Assim sendo, oportunizar espaços de reflexão/cuidado onde o professor possa repensar a doença/e ou sintoma em relação ao seu contexto de vida, atuando no sentido de promover a decodificação da linguagem corporal e autoconhecimento é, conseqüentemente, promover saúde, repensar valores e condutas e possibilitar a melhoria na qualidade de vida dos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o professor um mediador da aprendizagem e um agente de desenvolvimento humano, esse passa a assumir um modelo importante para os aprendentes.

O contexto social e educacional exige do professor condutas coerentes, ações pedagógicas especializadas e assertivas, porém não existe valorização e um espaço de acolhimento de suas fragilidades, desde a formação acadêmica.

Acreditamos que seja necessário um espaço contínuo e diferenciado de cuidados com a saúde mental do professor, que o situe dentro do contexto gerador de adoecimento, que o faça refletir sobre seu corpo, suas emoções, seu papel diante do universo pluridimensional do ensino, de uma forma acolhedora e vivencial. Acreditamos ser possível trabalhar de forma preventiva e remediativa em saúde mental. Como estes espaços são escassos e/ou pouco valorizados no contexto edu-

cacional, privamos o professor até mesmo de conhecer outras formas de cuidado, que não incluem a medicação. Lembrando que infelizmente o modelo de saúde vigente em nossa sociedade, dissocia corpo e mente, razão e emoção, valoriza resultado em detrimento do processo. Conhecer outras formas de cuidado é dar oportunidade para refletir e fazer novas escolhas.

É importante que o professor conheça e valorize esse espaço de cuidado e faça esse movimento de busca, no sentido de reconhecer a necessidade e acreditar no autocuidado, como possibilidade de transformar em sensibilidade e competência, o sofrimento psíquico e físico.

Considerando a trajetória de experiências positivas do Programa Qualidade de Vida, do CENPE, este tem se mostrado uma ferramenta útil e adequada na prevenção e atenção à saúde mental, contribuindo para a diminuição do processo de adoecer e “no encontro de cada um consigo mesmo, sem perder de vista os Outros e o nosso mundo”. (MELO, 2004, p. 286). A possibilidade de inserir programas tais como o Qualidade de Vida, na formação continuada dos professores, pode representar uma mudança de paradigma diante do processo de adoecer dos mesmos. Propostas como esta são estratégias de reformular pensamentos, nomear sentimentos, um caminho para integrar *CORPO e MENTE*.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. **Quando a boca cala, os órgãos falam...:** desvendando as mensagens dos sintomas. Fortaleza: Gráfica LCR, 2012.

_____. **Manual Cuidando do Cuidador:** Resgate da Autoestima na comunidade. Fortaleza: [s.n.], [2010?].

_____. **Terapia Comunitária passo à passo**, 3. ed. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

CARLOTTO, M.S.; PALAZZO, L.S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.22, n.5, p.1017-1026, mai. 2006.

CARLOTTO, M. S. A Síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.1, p.21-29, jan./jun. 2002.

DEFINIÇÃO estresse. **Criasaude.com.br**. Disponível em: <<http://www.criasaude.com.br/N2014/doencas/definicao-estresse.html>> Acesso em: 6 out. 2015.

LOWEN, A. **Amor, sexo e seu coração**. São Paulo: Summus, 1990.

MELO, S.M.M. **Corpos no espelho:** a percepção da corporeidade em professoras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MURTA, C. Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. **Proceedings online...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300031&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 07 oct. 2015.

SILVA, N.S.; CARLOTTO, M.S. Síndrome de burnout: um estudo com professores da rede publica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.7, n.2, p.145-153, 2003.

SOBRE OS AUTORES E OS ORGANIZADORES

Adriana Martínez ARIAS é pesquisadora do Grupo de Investigación en Tecnologías de la Información – GTI e Diretora de Relações Internacionais da Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Bucaramanga, Colômbia. Formada em Comunicação Social especializou-se na área de Necessidades Educativas Especiais, tendo trabalhado – entre 2001 e 2007 – nos Estados Unidos com cursos de educação especial para comunidades hispânicas e como editora-chefe de publicação bilíngue ligada ao jornal Daily Herald, Chicago. E-mail: amartinez18@unab.edu.co

Alekssey DI PERO é pesquisador do Núcleo de Estudos em História da Psicologia (NEHPSI) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade, Educação e Cultura (GEPESSEC) da Faculdade de Ciências, Unesp, Câmpus de Bauru (FC-Bauru). Mestre pelo Programa de Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professor das Faculdades Integradas de Jaú (FIJ) – Fundação Educacional Dr. Raul Bauab. Email: aleksseydipiero@gmail.com

Aline CASTELO BRANCO é pesquisadora da área de Gênero e Sexualidade, ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Câmpus de Araraquara (FCLAr). Formada em Jornalismo se especializou em Jornalismo Cultural (UNIT) e Análise do Discurso Audiovisual (Universidade Federal da Bahia - UFBA). Atuou como professora nas Faculdades de Tecnologia e Ciência e Faculdade da Cidade, ambas em Salvador. Email: alinecastelo@gmail.com

Ana Cláudia Bortolozzi MAIA é líder do GEPESSEC e coordena o Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Sexual. Fez seu Pós-Doutorado no Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX) da FCLAr. É Professor Assistente-Doutor da FC-Bauru atuando nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; em Educação Escolar e em Educação Sexual, todos na Unesp. Email: aclaudia@fc.unesp.br

Camila Fernanda BASSETTO é pesquisadora do NATEC – Núcleo de Estudos em Avaliação, Tecnologia e Currículo. É Professor Assistente-Doutor do Departamento de Ciências da Educação da FCLAr. Email: camila@fclar.unesp.br

Cecilia Marambio CARRASCO é doutoranda da UAH. Dirige o Liceo Industrial en Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto e a carreira Educación Parvularia, na Universidad Andrés Bello, Chile. Email: cecilia.marambio@unab.cl

Cristiano Duarte PARRA realiza sua iniciação científica junto ao Grupo de Pesquisa Programa de Apoio à Administração (PROGAM); é voluntário do Programa de Educação Tutorial em Administração Pública (PETADM) e bolsista da Pró-Reitoria de Extensão da UNESP no Projeto Espaço Cultura e Debate: Organizações e Sociedade. Está cursando Graduação em Administração Pública na FCLAr. Email: chris_duarte13@hotmail.com

Darbi Masson SUFICIER é pesquisador do Projeto *Ler é Viver*. Faz seu Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr, tendo como principais temas de investigação: estratégia, habitus, trajetória e camadas populares. Email: darbimassonsuficier@hotmail.com

Edgar Alonso JIMÉNEZ SOTO é investigador nas áreas de Comunicação; Tecnologia e Investigação Educativa. É Doutor em Educación y Valores e coordena o Programa de Mestrado em Educação do Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Mexicali, México. Email: edgar.jimenez@cetys.mx

Eladio SEBASTIÁN HEREDERO é pesquisador dos Grupos *Investigación y Difusión Educativa en Universidad y Escuela* (IDE) e *Equipo de Desarrollo Organizacional* (EDO). É Professor Doutor da UAH, responsável pelo convênio entre a UAH e a Unesp para ações educativas e trabalha com os temas: currículos, atenção à diversidade; formação de professores e transferência de conhecimentos. Email: eladio.sebastian@gmail.com

Fábio Tadeu REINA é pesquisador do NUSEX da FCLAr, local onde completou seu Pós-Doutorado. É Professor de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação, em Araraquara, e tem como áreas de investigação: educação física, formação de professor, educação sexual, sexualidade e relações de gênero. E-mail: ftreina@ig.com.br

Flávia Baccin FIORANTE INFORSATO fez Doutorado em Educação Escolar pela FCLAr. É professora das Faculdades Integradas Einstein de Limeira. Atua na área de Educação Física, com ênfase em Pedagogia do Movimento, e investiga sobre os temas: escola, prática pedagógica, educação física escolar, ludicidade e criança. Email: flafiorante@uol.com.br

Gabriela CRODA BORGES é pesquisadora da Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) e membro do Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE) do México. É Professora Doutora da Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) e participa do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Pedagogia da Facultad de Educación de la UPAEP. Email: gabriela.croda@upaep.mx

Gabriela SÁNCHEZ MONTOYA tem seus trabalhos de investigação centrados nos temas da gestão, avaliação e intervenção nos processos educativos mexicanos. É mestranda em Inovação e Qualidade Educativa no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Pedagogia da Facultad de Educación de la UPAEP, Puebla, México. Email: gabriela.sanchez@upaep.edu.mx

Jairo Steffan ACOSTA VARGAS é membro do GTI da UNAB, Bucaramanga, Santander, Colômbia. Suas linhas de investigação são Telemática, Criatividade e Inovação. Recebeu o Prêmio Jovem Cientista em 2015, na UNAB. Email: jacosta407@unab.edu.co

Johana Andrea MANRIQUE é membro do GTI da UNAB, Bucaramanga, Santander, Colômbia. Suas linhas de investigação são Telemática, Criatividade e Inovação. Email: jmanrique4@unab.edu.co

José Luís BIZELLI lidera o Grupo de Pesquisa (CNPq) PROGAM e fez seu Pós-Doutorado em Educação na UAH, Espanha, sendo responsável pelo convênio entre a UAH e a Unesp para ações educativas. É Professor Adjunto do Departamento de Antropologia Política e Filosofia da FCLAr e atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCLAr) e Mídia e Tecnologia (FAAC-Bauru). É editor da Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação e tem como temas de investigação: educação, inovação tecnológica, políticas públicas e governança. Email: bizelli@fclar.unesp.br

Josefa Emília Lopes Ruiz PAGANINI é psicóloga e trabalha na equipe profissional do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” – CENPE, Unidade Auxiliar da FCLAr. Atua principalmente nas áreas: avaliação

neuropsicológica, orientação familiar, atendimento clínico e pedagógico a crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Email: jruiz@fclar.unesp.br

Juan-Carlos Luis-PASCUAL é pesquisador e professor no Departamento de Ciencias de la Educación, da Facultad de Educación, da UAH em Guadalajara, España. Seus temas centrais de investigação são: formação do educador; trabalho docente e práticas pedagógicas. É diretor da Revista Pedagógica ADAL, Espanha. E-mail: juan.luis@uah.es

Liliana CALDERÓN-BENAVIDES é membro do GTI da UNAB, Bucaramanga, Santander, Colômbia. É Doutora em Tecnologias de Informação e Comunicação, sendo que suas linhas de investigação são Telemática, Criatividade e Inovação. Email: mcalderon@unab.edu.co

Lina María OSORIO VALDÉS é pesquisadora com interesse particular nos processos que envolvem a percepção de estudantes e docentes em cursos EaD. É Mestre e exerce suas funções no Departamento de Extensión Universitaria da UAB, Colombia. Email: losorio3@unab.edu.co

Luci Regina MUZZETI é pesquisadora do NUSEX, da FCLAr, coordenadora do projeto *Ler é Viver* e supervisora do CENPE. É Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr. Trabalha com a abordagem de Pierre Bourdieu analisando temas como: habitus, gênero e trajetórias escolares. Email: lucirm@fclar.unesp.br

Luciana MASSI é pesquisadora no projeto *Disposições associadas a formação de professores de ciências* financiado pelo CNPq. É Doutora em Ensino de Química (USP) e realizou estágio doutoral com Bernard Lahire, na École Normale Supérieure, em Lyon, e com João Teixeira Lopes, na Universidade do Porto. É Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática da FCLAr e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência da FC-Bauru. Email: lu.massi.ana@gmail.com

Luis Gerardo ORTIZ LACK é licenciado em Psicopedagogia pela Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Puebla, México. E-mail: luislack11@gmail.com

Maíra DARIDO DA CUNHA é pesquisadora do PROGAM (CNPq) e bolsista da CAPES no Projeto *Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e*

inclusão, financiado pelo Edital Observatório em Educação (OBEDUC). Faz seu Doutorado em Educação Escolar na FCLAr e atua em temas como: TIC; escola inclusiva; educação para cidadania; inclusão no mundo do trabalho. E-mail: maira_darido@yahoo.com.br

Maria Angela Barbato CARNEIRO coordena o Núcleo de Cultura e Pesquisas do Brincar e orienta o Programa de Educação Tutorial (PET) da PUC-SP. É Professor Titular do Departamento de Fundamentos da Educação do Curso de Pedagogia da PUCSP, centrando suas investigações em temas como: a criança; o brincar; aprendizagem e brinquedo. Email: mabarbato@gmail.com

María del Carmen VELEROS VALVERDE é pesquisadora e Professora Associada da Universidad Panamericana, México. É Doutora em Pedagogia pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). E mail: cvelerosv@gmail.com

María Luisa COLLARTE INZUNZA é pesquisadora da Universidad Finis Terrae, Chile, e estuda os cursos que formam professores para a educação infantil ou Educação Parvularia. Email: malucolla@gmail.com

Marina GARCÍA CARMONA é pesquisadora do Grupo EDO e professora do Departamento de Didáctica y Organización Escolar da Facultad de Ciencias de la Educación na Universidad de Granada (UGR), Espanha. Suas principais linhas de investigação são: liderança educativa; interculturalidade; escola inclusiva e participação das famílias na escola. E-mail: marinagc@ugr.es

Mario MARTÍN BRIS é líder do Grupo de Pesquisa Grupo IDE e ocupa o cargo de Director de Relaciones con Iberoamérica, na UAH. É Professor Titular do Departamento de Ciencias de la Educación da UAH e colabora com várias universidades e instituições educativas da Espanha e da América Latina. Suas linhas de investigação são: planejamento, avaliação e participação em contextos educacionais. E-mail: mario.martin@uah.es

Marta Leandro da SILVA é pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Incubadora de Gestores e Lideranças Educacionais. É Professor Assistente Doutor do Departamento de Ciências da Educação da FCLAr, dedicando-se a investigar temas ligados à legislação, elaboração e avaliação de políticas educacionais, particularmente, as que dizem respeito à educação profissional. Email: martaleandro@fclar.unesp.br

Martha Leticia GAETA GONZÁLEZ é investigadora do Centro Interdisciplinario de Posgrados e Investigación e está vinculada ao Programa de Doutorado em Pedagogia da UPAEP, Puebla, México. E-mail: marthaleticia.gaeta@upaep.mx.

Morgana Múrcia ORTEGA é fonoaudióloga e trabalha na equipe profissional do CENPE, Unidade Auxiliar da FCL-Ar. Atua principalmente nas áreas: orientação familiar, atendimento clínico e pedagógico a crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Email: mmo@fclar.unesp.br

Myriam ITURRIAGA VÁSQUEZ é doutoranda da UAH. Dirige a carreira Educación Parvularia, na Universidad Andrés Bello, Chile. Email: miturriaga@unab.cl

Natalina Francisca MEZZARI LOPES é pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, políticas educacionais e infância (GEPPEIN). Faz Doutorado em Educação Escolar na FCLAr e é Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Investiga temas como: políticas educacionais, gestão escolar, organização do trabalho pedagógico. Email: natalinamezzari@hotmail.com

Nelma Regina SEGNINI BOSSOLAN é pesquisadora do Projeto *Ensino de Ciências da natureza para o Ensino Básico*. Possui Doutorado em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com Bolsa Sanduiche no Center for Biofilm Engineering (CBE, Montana State University). É Professor Doutor MS-3 do Instituto de Física de São Carlos da USP. Email: nelma@ifsc.usp.br

Nieves HERNÁNDEZ ROMERO tem sua atividade de pesquisa no Projeto *Música, Gênero e Subjetividade* e exerce o cargo de Vice-Diretora da Faculdade de Educação da UAH, Espanha. É professora doutora do Departamento de Ciência da Educação da UAH e tem como temas de investigação: educação musical; infância; educação sexual e sexualidade. E-mail: nieves.hernandez@uah.es

Oscar Mauricio COVARRUBIAS MORENO é membro do Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT) e Secretário Geral na Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (UNIVDEP) do México. É Doutor em Ciências Políticas e Sociais da Universidad Nacional Autónoma de México. Email: mauricio.covarrubias@univdep.edu.mx

Paloma Soares Pereira FARIA é terapeuta ocupacional e trabalha na equipe profissional do CENPE, Unidade Auxiliar da FCL-Ar. Atua principalmente nas áreas: orientação familiar, atendimento clínico e pedagógico a crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Email: paloma@fclar.unesp.br

Paulo Rennes Marçal RIBEIRO é líder do NUSEX, coordena a Pós-Graduação em Educação Sexual e está credenciado na Pós-Graduação em Educação Escolar, todos na FCL-Ar. É Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da Educação da FCLAr e Pós-Doutor em Saúde Mental no Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É bolsista produtividade do CNPq, tendo como áreas de investigação: educação sexual; história da sexualidade e da educação sexual; adolescência; sexualidade e sociedade. Email: paulorennes@fclar.unesp.br

Patricia SOTO DE LA CRUZ é pesquisadora da Universidad Finis Terrae, Chile, e estuda os cursos que formam professores para a educação infantil ou Educação Parvularia. Email: psoto@uft.cl

Ricardo RIBEIRO lidera o Grupo de Pesquisa Incubadora de Gestores e Lideranças Educacionais e é coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr. É Professor Assistente Doutor do Departamento de Ciências da Educação da FCLAr, investigando principalmente os temas: recursos tecnológicos de comunicação e programas de formação de professores; descentralização; avaliação institucional e formação de conselhos de políticas públicas e sociais. Email: despertarosol@gmail.com

Roberto FERNÁNDEZ SANCHIDRIÁN é Professor Titular do Departamento de Ciencias de la Educación da UAH. Suas áreas de interesse são, principalmente, a Psicología Evolutiva e a Educação. Email: roberto.fernandez@uah.es

Rodolfo Cruz VADILLO fez seu mestrado em Necessidades Educativas Especiais e é Doutor em Investigação Educativa na Universidad Veracruzana, México. E-mail: rodolfoc@hotmail.com

Román Eduardo SARMIENTO PORRAS é membro do GTI e coordena a Área de Pesquisa da UNAB, Bucaramanga, Santander, Colômbia. É Doutor em *Instructional Technology*, pela Southern Illinois University, EUA, e suas linhas de investigação são Telemática, Criatividade e Inovação. Email: rsarmiento@unab.edu.co

Roseli Aparecida PARIZZI coordena a pesquisa Formação Inicial e Educação Inclusiva e o Núcleo de Ensino da Unesp. É Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática da FCLAr, tendo como áreas de investigação: a educação especial; o processo ensino-aprendizagem; a inclusão; a formação de professores e a atuação docente. Email: ro_parizzi@hotmail.com

Sandra Fernandes de FREITAS é psicopedagoga, Mestre em Educação Escolar pela FCLAr e trabalha na equipe profissional do CENPE, Unidade Auxiliar da FCLAr. Atua nas áreas: psicopedagogia clínica; avaliação e intervenção psicopedagógica; orientação familiar; orientação profissional a alunos do ensino médio; atendimento a crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Email: sff@fclar.unesp.br

Sebastião de Souza LEMES lidera o NATEC e chefia o Departamento de Ciências da Educação da FCLAr. Está credenciado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr, investigando temas como: gestão e liderança educacional; novas tecnologias na educação; e avaliação curricular. Email: ss.lemes2@gmail.com

Taísa Borges de SOUZA é psicóloga e trabalha na equipe profissional do CENPE, Unidade Auxiliar da FCLAr. Atua principalmente nas áreas: psicologia; orientação familiar; atendimento clínico e pedagógico a crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Email: taisa@fclar.unesp.br

SOBRE O VOLUME

Série Temas em Educação Escolar n.23

Formato: 17 x 24 cm

Mancha: 12,0 x 19,7 cm

Tipologia: Garamond 11/14

Papel do miolo: Offset 75 g/m²

Papel da capa: Supremo Alta Alvura 250 g/m²

Primeira edição: 2015

Para adquirir esta obra:

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão

Laboratório Editorial

Rodovia Araraquara-Jaú, km 01

14800-901 – Araraquara

Fone: (16) 3334-6275

E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br

Site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

