

VOL I

# EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI  
(ORGANIZADORA)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2021

VOL I

# EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI  
(ORGANIZADORA)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>Editora Chefe</b>     | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira |
| <b>Editora Executiva</b> | M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin                          |
| <b>Direção de Arte</b>   | M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano                                     |
| <b>Diagramação</b>       | Elisangela Abreu   |
| <b>Organizadora</b>      | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Paula Arcoverde Cavalcanti     |
| <b>Imagem da Capa</b>    | Daniel Collier / 123RF   |
| <b>Bibliotecário</b>     | Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422                               |

#### Conselho Editorial

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas



Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, USA*  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UnifIMES - Centro Universitário de Mineiros*  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista*  
Prof.ª Dr.ª Lúvia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*  
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista*  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*  
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*  
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*  
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*  
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*  
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*  
Prof.ª Dr.ª Maurícea Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*  
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*  
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*  
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*  
Prof.ª Dr.ª Sílvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, *Universidade Aberta de Portugal*  
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, *Universidade do Porto, Portugal*  
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, *Universidade Federal de Viçosa*  
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, *Universidade Federal de Campina Grande*  
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol I /  
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,  
2021.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
ISBN 978-65-87396-30-9  
DOI 10.37572/EdArt\_170421309

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino. I.  
Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**



## APRESENTAÇÃO

O Livro **“Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas”** é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O Volume I reúne 25 trabalhos luso-hispânicos que proporcionam reflexões acerca das teorias educacionais, formação inicial e continuada. Neles, a formação é compreendida como uma das possibilidades para ressignificar os processos educativos para a transformação dos sujeitos. Novas perspectivas são apresentadas como tentativas em superar as dificuldades produzidas por mudanças no plano económico, político, social e cultural etc.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re) direcionada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1.....1**

A JOVEM HISTÓRIA DE AMOR ENTRE A EDUCAÇÃO E O CINEMA: FILMANDO O CURSO DE UM ROMANCE

Tatiana Perin Pacheco

**DOI 10.37572/EdArt\_1704213091**

### **CAPÍTULO 2 .....11**

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE RESIDENTES EN BIOQUÍMICA TOXICOLÓGICA EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD

Glória Álvarez

Miguel Ángel Chaves Zambrano

**DOI 10.37572/EdArt\_1704213092**

### **CAPÍTULO 3 .....22**

AS CONTRIBUIÇÕES DA UNDIME NA FORMAÇÃO DOS GESTORES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO MARANHÃO-BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Deuzimar Costa Serra

Marilde Queiroz Guedes

**DOI 10.37572/EdArt\_1704213093**

### **CAPÍTULO 4 .....33**

ASSIDUIDADE E FATORES ORGANIZACIONAIS NO (IN)SUCESSO DO ENSINO POLITÉCNICO. PROCEDIMENTOS NA ESCOLA SUPERIOR DE TURISMO E HOTELARIA DO POLITECNICO DA GUARDA-PORTUGAL

Gonçalo José Poeta Fernandes

Adriano Azevedo Costa

José Alexandre Martins

**DOI 10.37572/EdArt\_1704213094**

### **CAPÍTULO 5 .....45**

(DES)MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO NA ILHA TERCEIRA - AÇORES (PORTUGAL)

Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho

Ana Rita Bravo Nogueira

Isabel Maria Rodrigues Gomes

Sandra Celina Fonseca

Antonino Pereira

**DOI 10.37572/EdArt\_1704213095**

**CAPÍTULO 6 ..... 55**

DIALOGIA E ENUNCIÇÃO NA CAPACITAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A MATERIALIDADE DO JOGO DE VOZES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ana Maria Alves Pereira dos Santos  
Alexandre Ferreira da Costa

DOI 10.37572/EdArt\_1704213096

**CAPÍTULO 7 ..... 73**

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: A HISTÓRIA DO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO EM PATOS DE MINAS/MG (1970-1980)

Leni Rodrigues Coelho

DOI 10.37572/EdArt\_1704213097

**CAPÍTULO 8 ..... 93**

EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS DO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos  
Jaime Farias Dresch

DOI 10.37572/EdArt\_1704213098

**CAPÍTULO 9 ..... 108**

EDUCACIÓN SUPERIOR EN REGIONES PERIFÉRICAS. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN SANTA CRUZ, ARGENTINA

Valeria de los Ángeles Bedacarratx

DOI 10.37572/EdArt\_1704213099

**CAPÍTULO 10 ..... 118**

ENSINO FUNDAMENTAL, CICLOS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: RETOMANDO QUESTÕES

Ocimar Munhoz Alavarse  
Paulo Henrique Arcas  
Cristiane Machado

DOI 10.37572/EdArt\_17042130910

**CAPÍTULO 11 ..... 130**

ESTUDIO DEL PLAGIO ACADÉMICO ENTRE EL ALUMNADO UNIVERSITARIO A PARTIR DEL ANÁLISIS TEXTUAL DE SUS OPINIONES

Jose Antonio Sarmiento Campos

Camilo Isaac Ocampo Gómez

Alberto José Barreira Arias

María Dolores Castro Pais

Pablo Rodríguez Álvarez

DOI 10.37572/EdArt\_17042130911

**CAPÍTULO 12..... 144**

EXPERIENCIA DOCENTE EN PASANTÍAS DE INVESTIGACIÓN EN ZOOLOGÍA CON ESTUDIANTES DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA

Carmen Viera

DOI 10.37572/EdArt\_17042130912

**CAPÍTULO 13.....153**

IMPACTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA CONCIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE PREPARATORIA

Maria Guadalupe Martinez Treviño

Catalina Vargas Ramos

DOI 10.37572/EdArt\_17042130913

**CAPÍTULO 14 .....165**

INCLUSIÓN EN ALEMANIA: UNA VISIÓN COMPARADA DE LOS ESTADOS FEDERALES “LÄNDER”

Magdalena Riusech Farrero

DOI 10.37572/EdArt\_17042130914

**CAPÍTULO 15..... 189**

LA CONSOLIDACIÓN DE PRÁCTICAS DE MERCADO EN LA EDUCACIÓN CHILENA A PARTIR DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA DES-MERCANTILIZADORA

Hernán Mateluna Estay

DOI 10.37572/EdArt\_17042130915

**CAPÍTULO 16 ..... 198**

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y SUS VICISITUDES EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA

Santiago Delgado Coronado

DOI 10.37572/EdArt\_17042130916

**CAPÍTULO 17.....220**

LA HISTORIA REGIONAL ENSEÑADA EN COMUNIDADES PLURICULTURALES DE CHIAPAS

[Marco Antonio Sánchez Daza](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130917**

**CAPÍTULO 18 ..... 237**

LA INTERACCIÓN DISCURSIVA DOCENTE-ESTUDIANTES DESDE LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL DISCURSO EN EL AULA DE CIENCIA. UN ESTUDIO DE CASO

[Guillermo Cutrera](#)

[Marta Massa](#)

[Silvia Stipcich](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130918**

**CAPÍTULO 19 .....248**

MÉTODO DELPHI SOBRE TRANSICIONES Y TRAYECTORIAS DE ACCESO A LOS ESTUDIOS DE MÁSTER DE CIENCIAS SOCIALES EN ESPAÑA

[Mercedes Torrado Fonseca](#)

[Mercedes Reguant Álvarez](#)

[Carolina Quirós Domínguez](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130919**

**CAPÍTULO 20.....259**

O AUTOCUIDADO DO CUIDADOR FAMILIAR: INTERVENÇÃO PSICOEDUCATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS/SOCIAIS

[Lisneti Maria de Castro](#)

[Dayse Neri de Souza](#)

[Anabela Pereira](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130920**

**CAPÍTULO 21.....269**

O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL E PORTUGAL

[Maria Palmira Carlos Alves](#)

[Larissa Melo Matos](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130921**



|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 22</b> .....   | <b>280</b> |
| PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIO   |            |
| <i>Ana María Borja</i>   |            |
| <b>DOI 10.37572/EdArt_17042130922</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 23</b> .....   | <b>307</b> |
| PROFESORADO UNIVERSITARIO Y PROCESOS DE FORMACIÓN: ¿CÓMO SE LLEGA A LA INNOVACIÓN? TENSIONES INSTITUCIONALES Y PERFILES DOCENTES |            |
| <i>Gabriel Asprella</i>  |            |
| <b>DOI 10.37572/EdArt_17042130923</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 24</b> .....   | <b>322</b> |
| RECONFIGURACIÓN DEL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA                                      |            |
| <i>María Guadalupe Escalante Bravo</i>   |            |
| <b>DOI 10.37572/EdArt_17042130924</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 25</b> .....   | <b>336</b> |
| SUBJETIVIDAD, CONOCIMIENTO Y PROFESIONALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE MAGISTERIAL   |            |
| <i>Nancy Esther Salvá Tosi</i>   |            |
| <i>Ana Karina Irastorza Rodríguez</i>  |            |
| <i>Margaret Zamarrena Labandera</i>  |            |
| <i>Daina Alicia Varela Daray</i>   |            |
| <b>DOI 10.37572/EdArt_17042130925</b>  |            |
| <b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....  | <b>346</b> |
| <b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....  | <b>347</b> |

# CAPÍTULO 1

## A JOVEM HISTÓRIA DE AMOR ENTRE A EDUCAÇÃO E O CINEMA: FILMANDO O CURSO DE UM ROMANCE

Data de submissão: 10/03/2021

Data de aceite: 23/03/2021

**Tatiana Perin Pacheco**

UFRGS - Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

<http://lattes.cnpq.br/3410688365366470>

**RESUMO:** O texto objetiva descrever e explicitar o encontro entre a educação e o cinema e de que maneira este encontro pode ser entendido. Promove a discussão a partir do texto de Elliot Eisner (2008), *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?*, elencando as formas de pensar da arte que são relevantes na formação da professora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinema. Educação. Arte. Formação de Professoras.

### THE YOUNG LOVE STORY BETWEEN EDUCATION AND CINEMA: FILMING THE COURSE OF A ROMANCE

**ABSTRACT:** The text aims to describe and explain the encounter between education and cinema and how this encounter can be understood. It promotes discussion based on the text by Elliot Eisner (2008), *What*

*can education learn from the arts about the practice of education?*, listing the ways of thinking the arts that are relevant to teacher training.

**KEYWORDS:** Cinema. Education. Art. Teacher Training.

### 1 INTRODUÇÃO

Todo o amor nasce imprevisito. Inicia algo que não antes existia e uma nova história começa a ser contada. Como não poderia ser diferente, assim foi com o encontro entre a educação e o cinema, ainda novo e suscitando dúvidas e questionamentos. O que fazem juntos esses dois? Essa surpresa não é de se estranhar, afinal, tradicionalmente, não é um encontro comum e não é de todo óbvio em um primeiro momento. Entretanto, se apurarmos o olhar, é possível vislumbrar algo, algo que os mantém próximos, possíveis, compatíveis e consistentes.

Já faz algum tempo que a educação e o cinema vêm se encontrando, na calada dos cursos de pós graduação, por entre projetos de extensão e cursos de especialização, um se insinuando ao outro, entrevendo um romanceas foi na cidade de Porto Alegre, na Faculdade de Educação (FACED) da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que esse flerte se tornou um relacionamento sério: a primeira disciplina de Educação e Cinema a nível de graduação em um curso de Licenciatura em Pedagogia. Por que este encontro virou romance?

Trabalhar com a arte na formação das professoras<sup>1</sup> não é novidade. Na FAGED/UFRGS, as artes visuais, o teatro e a música já faziam parte da composição do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia há alguns anos, mas no novo currículo, que entrou em vigor em 2018/2, a disciplina de Educação e Cinema foi adicionada: uma disciplina obrigatória no segundo semestre da graduação. Por que a universidade decide dar espaço ao cinema, mesmo já tendo - e mantendo-as demais artes mencionadas? O que pode a educação quando se encontra com o cinema?

Neste artigo não trataremos da disciplina acima mencionada, mas da surpresa e curiosidade que ela faz surgir: o que tem o cinema a contribuir com a formação das professoras? Para iniciar esta discussão falaremos da questão do lugar da formação das professoras, o âmbito em que ocorre e o que a arte, em especial o cinema pode agregar as professoras em formação.

## 2 O LUGAR DA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

Sir Robert Read (1986) afirmava que a preparação dos professores deveria ser entendida como a preparação dos artistas, e podemos inferir uma implicação desta proposição: que o trabalho das professoras é um trabalho artístico e por isso demanda conhecimento teórico e prático. Afinal, não pode se denominar artista aquele que apenas tem conhecimento sobre uma técnica. Ler sobre teoria musical não torna ninguém um *virtuoso*, um escultor não se tornam um mestre em sua primeira obra, nem uma oficina de teatro de um fim de semana forma uma Fernanda Montenegro<sup>2</sup>. A técnica é adquirida, é apurada, é trabalhada, é experienciada muitas vezes, tantas que se torna parte do artista que, com o passar do tempo e das técnicas, liberta sua criação através das possibilidades abertas por todo o conhecimento técnico que lhe constitui. A técnica não lhe é mais alheia, mas parte de si. Tão parte que o liberta até para a criação de novas técnicas, novas possibilidades.

Assim é a professora, que consubstanciada pelas teorias da educação, faz do seu fazer pedagógico uma obra de arte. Seu trabalho e suas deliberações em sala de aula têm como parâmetros a educação e seus estudos e teorias e não o senso comum. Ela busca em *sua* arte os elementos composicionais de sua obra.

---

<sup>1</sup> O uso do feminino se dá por que a maioria das professoras egressas dos cursos de licenciatura são mulheres, que são a maior parte do universo docente das escolas

<sup>2</sup> Referência a atriz brasileira, ícone do teatro, televisão e cinema no Brasil.

Comparar o trabalho da professora a uma obra de arte pode parecer em um primeiro momento um exagero, mas não o é. A articulação que a professora faz, em especial as professoras de educação infantil e anos iniciais, é análoga a uma composição e sua perícia em articular as várias faces que compõem a sala de aula, transforma este evento cotidiano em uma composição única. Saber ensinar língua materna, matemática, geografia, história, ciências, alfabetização; ter noções sobre psicologia, sociologia, filosofia; lidar com os entrecruzamentos de raça, classe, gênero, tudo isso faz parte do cotidiano de toda e qualquer professora. Não é um trabalho simples, longe disso - requer conhecimento, prudência, discernimento e percepção apurada.

Ainda pensando no trabalho da professora podemos ressaltar outros dois importantes papéis desempenhados por ela: tradutora da tradição e propulsora de futuro. Não são esses os únicos papéis que ela desempenha e não cabe aqui fazer uma discussão ampliada sobre o assunto, mas sim ressaltar esses dois importantes pontos de sua prática docente.

Para explicar o papel de tradutora da professora recorro a Arendt (2006), que afirma que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que os humanos nascem neste mundo.”<sup>3</sup> (ARENDR, 2006, p. 171). Em outras palavras, é devido ao nascimento de novos indivíduos na sociedade que a educação se torna necessária para traduzir os saberes do mundo a eles. A educação não é algo que termina, e não só as crianças têm necessidade de ser educadas, mas o que Arendt (2006) argumenta é que a necessidade da educação se dá e se explica porque as pessoas nascem no mundo e especificamente, no mundo, não apenas no planeta. César e Duarte salientam,

O mundo não se confunde com a terra onde eles se movem ou com a natureza de onde extraem a matéria com que fabricam seus artefatos, mas diz respeito às múltiplas barreiras artificiais, institucionais, culturais, que os humanos interpõem entre eles e entre si e a própria natureza. (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 825)

Para analisar esta perspectiva recorro ao entendimento do conceito de contrato social. A esse respeito Mora explicita que,

CONTRATO SOCIAL. A teoria segundo a qual a sociedade humana deve sua origem (ou melhor, sua possibilidade enquanto sociedade) a um contrato ou pacto entre indivíduos [...]. Os defensores desta teoria em geral não sustentam que a sociedade se originou efetivamente quando os homens, ou melhor, um grupo de homens, se reuniram com o objetivo de chegar a um acordo sobre fins comuns; eles afirmam simplesmente que, seja qual for a origem da sociedade, seu fundamento e sua possibilidade como sociedade se acham num pacto. Portanto, o contratualismo considera a sociedade *como se*, em algum momento histórico (ou pré-histórico), houvesse ocorrido um pacto ou contrato. (MORA, 2004, p. 575)

<sup>3</sup> “the essence of education is natality, the fact that human beings are born into the world.” (ARENDR, 2006, p. 171).

Nascer no mundo, um mundo criado pela posição privilegiada do ser humano que não apenas (sobre)vive no planeta, mas que dele tem consciência e que assim, o pensa e nele interfere. Neste mundo criado, há a história de todos os que antes viveram, há um legado, que precisa ser passado para aqueles que aqui chegam e principalmente um contrato entre os seres humanos, para que possam viver em sociedade. A este contrato ou pacto alguns filósofos chamaram de Contrato Social, que é justamente um pacto no qual os seres humanos se reúnem e vivem juntos em relativa harmonia, pois assim podem viver melhor, com relativa segurança e mais chances de prosperidade, desde que tenham alguns acordos, regras e leis que conduzam e orientem sua vida social. Tais acordos, regras e leis não são naturais, nem óbvias, sendo parte de todo um universo construído e, por isso, passível de ser passado, ensinado para aqueles que são novos no contrato. Desse modo, a professora assume também o papel de inserir estes novos participantes do contrato que, ao nascer, são como alienígenas, seres alheios a todo este mundo que os antecede.

É a professora que terá essa tarefa árdua e complexa de introduzir esse mundo aos novos integrantes do contrato social, para que eles possam intervir nele, modificá-lo, defender sua manutenção.

Quanto à ideia de uma professora como uma propulsora, a referência repousa na sua condição de educar com vistas à autonomia, para que aqueles que ela eduque possam pensar, chegar a conclusões por si. Que seus tenham argumentos para compreender e interpretar o mundo e que quando intervirem, o façam a partir de princípios, não de preconceitos, que tenham a possibilidade de aprofundarem seus entendimentos e alargarem suas discussões sobre as questões da vida em sociedade.

Finalmente, quem educa, sejam pais, professores ou quem for, educa para a continuidade do mundo (ARENDR, 2006), e neste aspecto a professora é tradutora de um contrato social prévio, dando uma visão de passado e presente e é também propulsora do futuro, aquela que educa aqueles que renovarão, manterão ou (re)criarão o contrato social quando ela não mais estiver aqui e o faz não decidindo o que deva ser o futuro, mas educando para que os novos integrantes do contrato possam decidir os rumos do mundo. Toda a sua ação é artística e autoralmente constituída, seja do jeito que for a exigência da aula. Mesmo quando ela não efetivamente produza o material da aula, ela fará a escolha da narrativa, elenará a ordem, dará o tom da aula.



### 3 O CINEMA NA CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA E AS FORMAS DE PENSAR DA ARTE

Elliot Eisner (2008) afirmava que a educação pode aprender com as artes questões sobre a prática em educação. Ao sugerir isso, afirma que há algo entre ambas que a une e que tal se dá na maneira como se apresentam as naturezas de suas práticas. Esta ideia está relacionada ao historiador de arte inglês Sir Robert Read que defendia que os professores deveriam ser formados como artistas (EISNER, 2008). Com isso, ele não pretendia afirmar que os professores deveriam ser pintores, escultores nem gênios da arte. Outrossim,

[...] indivíduos que desenvolveram as ideais, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm o monopólio do artístico. (EISNER, 2008, p. 9)

Para o autor estadunidense, a arte está no trabalho criativo e requer grande domínio técnico, não se reduzindo ao trabalho das antes conhecidas 'Belas Artes', mas estendendo o entendimento a todo aquele que faz bem o que faz.

Assim, há lições que a arte pode compartilhar com a educação que podem ser de grande valia para aquelas professoras em formação, entre elas algumas formas de pensar que são muito comuns na arte e que são de grande valia para a educação. Eisner (2008) as elenca: bem de ajuste, propósito flexível, relação forma e conteúdo, sabemos mais do que podemos dizer, pensamento e material e outras formas. Estas são formas qualitativas de inteligência enraizadas na arte que tem grande relevância para quem se aventura na educação.

A forma de pensar nomeada bem de ajuste pode ser descrita como a capacidade de fazer deliberações em situações em que não há regra. Quem decide se tornar professora sabe que, no turbilhão da sala de aula, as coisas não são ordenadas e os acontecimentos e entrecruzamentos aparecem em turbilhão. Não raro podemos ouvir que as professoras não se sentiram preparadas por seus cursos para a realidade em sala de aula, que a teoria aprendida é diferente da prática. Podemos começar pensando que afirmar que a teoria é diferente da prática é um dado para a análise desta situação. Teorias, principalmente as da educação, geralmente se originam na prática. Entretanto, elas são perspectivas, parâmetros que usamos para compreender a realidade de sala de aula. Elas não são receitas a serem aplicadas, linearmente. De acordo com Cunha,

O pensamento teórico, fruto de inúmeras formulações adquire sentido quando o presente e o passado são estímulos para o diálogo com os significados que a eles atribui o sujeito. A teoria como fundamento da pesquisa e da reflexão, é fundamentalmente necessária. Não pode, entretanto, ser estendida como elemento de aplicação linear na prática, como queria a perspectiva positivista. A relação da teoria com a prática é sempre mediada pela cultura, e essa condição precisa ser percebida pelo professor. (CUNHA, 2007, p. 16)

Ou seja, a teoria é um parâmetro, uma forma de analisar a sala de aula, mas é importante que a professora seja aquela que possa se movimentar entre as teorias, deliberar a partir delas. É a professora a agente desta ação, é ela que faz as deliberações, mas o faz não a partir de sentidos alheios à educação, mas a partir das teorias e de tudo o que é produzido em educação. Esse tipo de escolha, de movimento por entre as possibilidades Eisner (2008) deu nome de bem de ajuste.

A arte ensina a prestar atenção a nuances, a movimentar-se entre detalhes, a fazer escolhas. No cinema, por exemplo, fazer uma ideia virar uma narrativa, escolher o como contar a história, o que usar para contar a história, que música, que perspectiva. É preciso articular muitos aspectos, muitos detalhes. Aliás, o cinema, como a pedagogia e a educação, articula muitas linguagens em si.

A forma de pensar chamada propósito flexível é interessantíssima para as professoras que precisam estar em constante planejamento, acompanhando o desenvolvimento de seus alunos. Na arte, é comum que, ainda que tenha-se objetivos, eles não sejam enrijecidos, sendo que o novo, o imprevisto pode ser contemplado. É um chamado para uma abertura para a incerteza, para a dúvida e o desconhecido. Imagine que você é uma professora de educação infantil e fez todo um trabalho sobre plantas com seus alunos, iniciando o projeto indo ao jardim botânico ou a um parque em sua cidade. Lá chegando, os alunos avistam uma tartaruga em um lago. A única coisa que lhes interessa é a tartaruga. O que você faz? Ignora a tartaruga por ela não estar em seu planejamento ou tenta de alguma forma contemplar o interesse de seus alunos? Será que sempre se pode fazer isso? Como fazer? São questões que aparecerão no dia a dia da escola, e o cinema é capaz de ajudar na formação, pois quando vamos fazer uma filmagem, uma história por mais simples que seja, algo pode dar errado, não estar previsto. A organização inicial terá que ser alterada, ajustes serão feitos e os propósitos se alterarão. Talvez até se mude tudo, talvez um pouco. É comum que aconteça, como também é comum aconteça em sala de aula.

A relação forma e conteúdo ilustra uma questão muito pertinente em educação. Aquilo que ensinamos e o como ensinamos têm igual importância na prática em sala de aula. A escolha da forma, do 'como', pode alterar todo o conteúdo. Na arte, é uma relação inextricável, impossível de ser dissociada. Uma composição é não apenas o seu

conteúdo, mas a forma como foi organizada. Uma música pode conter todas as mesmas notas de outra música, mas é a organização de cada uma delas que fará com uma seja completamente distinta da outra.

Quando nos atemos a forma de pensar conhecida como sabemos mais do que podemos dizer, um interessante ponto está em jogo. Se sabemos mais que podemos dizer, é por que aprendemos coisa que também não são ditas, que são sentidas, percebidas, mas não proposicionalmente formuladas. Na arte, isto é claramente dado. A arte provoca muito mais do que expressamos. Nosso embevecimento ao experimentar uma comida bem feita, a satisfação de ouvir uma música, o bem-estar de entrar em um ambiente decorado com primor. Sensações, sentimentos, percepções, intuições. Em sala de aula, é possível sentir isso após uma aula que surtiu efeitos inesperados, uma satisfação tão grande para quem tanto se dedica a ensinar. É um refinamento que extrapola palavras. Como bem aponta Eisner (2008, p. 13) “[...] a prática de alguma prática, incluindo a ciência, pode ser uma arte.”, pois qualquer prática pode nos imprimir esta sensação de beleza.

Sobre a forma de pensar pensamento e material, podemos pensar que nos dias atuais, ela é de extrema utilidade, principalmente nos tempos de pandemia que estamos agora vivendo. As aulas presenciais foram substituídas por aulas online. Mas será que é assim? Apenas se usa um aparelho e um software que possa transmitir sincronamente a imagem da professora e estabelecemos uma relação também síncrona com a aula presencial? Esta presença virtual é a mesma coisa que a presença que poderíamos chamar de real? Os materiais que usamos, provocam restrições, constrictões, exigem modos de atuação. Dominar um modo é ter uma abordagem completamente nova. Não se pinta uma aquarela usando tinta à óleo, nem se faz crochê usando agulha de tricô, muito menos usamos panelas para cozinhar no microondas. Cada material demanda uma maneira. Assim é quando falamos em educação também.

Na forma de pensar denominada outras formas, Eisner (2008) descreve o desconhecido, como elemento importante. Se pensarmos no brilhante artista espanhol, Pablo Picasso, podemos nos ater que ao estar munido de técnicas e discursividades diversas, foi capaz de criar uma nova forma de expressar arte. Ele não aprendeu, mas desenvolveu e colocou no mundo um novo modo de se fazer arte. A professora também cria, principalmente novas ‘gentes’ que irão modificar o mundo ou mantê-lo, mas que seguirão, além e apesar dela. Inventarão coisas, pensarão diferente. Aqui o caráter de propulsora de futuro ganha força, pois ensinar o passado e o presente implica em preparar o futuro.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante atentar que essas formas de pensar enraizadas na arte são, como bem podemos ver, formas de pensar existentes na educação. A questão é que, se na arte elas mais claras, na educação com seus vários meandros, elas, às vezes, se escondem e podem passar despercebidas. Aprender essas formas de pensar, se dar conta que são questões relevantes para a prática educativa, pode auxiliar a professora em sua prática em sala de aula.

O cinema no percurso formativo das professoras as ensina preciosas lições, que não podem ser aprendidas da mesma forma que as teorias. São lições éticas, lições que estão impressas no hábito, no como temos o costume de fazer as coisas. Aliás, é importante ressaltar isso, pois se somos pessoas que habitualmente paramos e pensamos sobre as questões da vida, é mais provável que sejamos professoras capazes de parar e pensar sobre os acontecimentos em sala de aula. Ao contar uma história pelo cinema, a professora é convidada a uma nova forma de pensar o mundo, uma nova possibilidade de articular em si aquilo que vê. Como contaríamos a história de nossa turma em um filme? O que escolheríamos como mais importante? O que eu gostaria de contar e que eu gostaria que ficasse marcado naquele filme como relevante?

Quando ensinamos, quando estamos em sala de aula, muito do que fazemos se confunde com tantas burocracias, com os ataques que sofremos por todos os lados. A educação é um campo de disputas e não é fácil ser professora em um mundo que trata com tanto desrespeito algo que é tão importante. Mesmo face a toda a realidade por vezes tão cruel e injusta, precisamos ser as professoras que nossos alunos precisam que sejamos. “É preciso recuperar no professor a dimensão do desejo e a compreensão de que seu trabalho vale a pena, que é preciso mudar. (CUNHA, 2007, p. 17)”. O cinema como arte que é, traz um sopro de beleza, um alento. Ao aprender a pensar sua profissão através da arte, a professora consegue recuperar a beleza que há em educar, pode analisar o que faz, projetar seus desejos, criticar, mover-se de si e em direção a si.

Eisner (2008, p. 14) afirmava que “[...] a educação é o processo de aprender a tornar-se arquitecto da nossa própria educação. É um processo que não acaba até fazermos.”. Isso implica dizer que a educação é um ato contínuo e também uma composição, uma forma de nos apresentarmos no mundo. Nossa própria atuação como professoras é um filme, que só se extinguirá (talvez!) quando pararmos de atuar. Ser professora é uma escolha de um caminho que não era nosso, mas que se torna por vontade. Ao iniciar a jornada na educação, pouco sabemos sobre ela ainda, mas vamos desvendando-a, aos poucos, ou em dias letivos, entre comemorações, reuniões, disputas, sorrisos. Entre conhecimento, práticas, alegrias e tristezas.

Além das formas de pensar, além das lições claras que podemos ter quando o cinema faz parte do percurso formativo das professoras, há a questão de que estamos lidando com arte, expressão tão, tão humana, tão completa e potente. O que pode uma professora formada através das lentes do cinema? O impacto da arte é revelador e intenso e traz perspectivas diversas. Se as áreas do conhecimento, as questões de gênero, raça e classe são pilares na formação das professoras, a arte é além de um conteúdo, algo capaz de compor este todo, de trazer todas as questões para uma composição única: a professora. Afinal, se é no hábito de sermos de um certo modo que nos tornamos quem somos, também podemos criar novos hábitos ou recriar antigos, se tivermos novos modelos e novas experiências.

O encontro entre a educação e o cinema é um elemento novo que pode trazer de volta o desejo, algo que foi se esvaindo durante os anos em que nossa querida educação foi ataca e desgastada. Este encontro traz de volta o desejo, a paixão para a prática docente. O cinema contribui na formação das professoras em seus movimentos, em suas percepções, em suas ações, mas adiciona a imaginação, um importante ingrediente, pois através dela traz novas impressões, trazendo alteridade e diferença. Cinema é transgressão, como afirma Bergala (2008) e pode ajudar a Educação na prática da Educação e também a (re)pensar a educação, transgredindo a si mesma, (re)inventando-se, restaurando-se, provocando-se. Que este encontro renda frutos e espalhe-se por entre muitos lugares.

Termino com uma citação,

A compreensão de que Eros é uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos, habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica. (HOOKS, 2017, p. 258).

A força de Eros<sup>4</sup> está neste encontro, trazendo a força necessária para unir conhecimento à ação, teoria à prática. Como será essa professora formada através da força de Eros, envolvida em Cinema? É um filme que já começou e estamos prontos a assistir...

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Between past and future**. New York: Penguin Books, 2006.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Tradução: Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEAD - LISE-FE/ UFRJ, 2008.

---

<sup>4</sup> Referência a Eros, filho de Afrodite, na mitologia Grega. Um ser alado que distribui paixão. (NOTA DA AUTORA.)



CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, p. 823-837, set/dez. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.5-17, Jul/Dez 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Tomo I. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1986.

## CAPÍTULO 2

### ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE RESIDENTES EN BIOQUÍMICA TOXICOLÓGICA EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD

Data de submissão: 09/03/2021

Data de aceite: 25/03/2021

#### Glória Álvarez

Universidad de Buenos Aires,  
Facultad de Farmacia y Bioquímica.  
Cátedra de Toxicología y Química Legal.  
Buenos Aires, Argentina.  
<https://orcid.org/0000-0002-1948-4100>

#### Miguel Ángel Chaves Zambrano

Universidad de Buenos Aires,  
Facultad de Medicina.  
Hospital de Clínicas “José de San Martín”.  
Buenos Aires, Argentina.  
<https://orcid.org/0000-0003-2192-7633>

**RESUMEN:** Se presenta la experiencia de la Residencia de Toxicología que se realiza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires, con el objetivo de compartir un sistema de formación profesional de postgrado en salud que favorece el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias cognitivas y sociales. Reflexionar sobre los recursos de enseñanza-aprendizaje que se utiliza para construir el saber en Toxicología. Este sistema de formación se sustenta en tres aristas: la primera, la dificultad que existe

en la asociación de saberes fundamentales adquiridos en la universidad y su aplicación en la resolución de situaciones reales. La segunda, la Toxicología Clínica como una especialidad en la que confluyen muchos aspectos sociales y complejos, donde el cuidado del enfermo debe formar parte de la sociedad. Y la tercera donde el residente Bioquímico es un egresado reciente que debe incorporarse armónicamente a un equipo con otros profesionales de la salud. Tomando estos planteamientos teóricos se describirán el contexto, los actores y las actividades de formación en la Residencia de Toxicología de la Cátedra de Toxicología y Química legal de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires.

**PALABRAS CLAVE:** Competencias. Postgrado. Salud. Residencia. Universidad.

#### ACQUISITION OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN TRAINING RESIDENTS IN TOXICOLOGICAL BIOCHEMISTRY IN THE CONTEXT OF THE UNIVERSITY

**ABSTRACT:** The experience of the Toxicology Residency that takes place in the Faculty of Pharmacy and Biochemistry of the University of Buenos Aires is presented, with the aim of sharing a system of professional postgraduate training in health that favors

the development of abilities, skills and competences cognitive and social. Reflect on the teaching-learning resources used to build knowledge in Toxicology. This training system is based on three aspects: the first, the difficulty that exists in the association of fundamental knowledge acquired in the university and its application in the resolution of real situations. The second, Clinical Toxicology as a specialty in which many social and complex aspects converge, where the care of the patient must be part of society. And the third where the Biochemical resident is a recent graduate who must harmoniously join a team with other health professionals. Taking these theoretical approaches, the context, the actors and the training activities in the Residency of Toxicology of the Department of Toxicology and Legal Chemistry of the Faculty of Pharmacy and Biochemistry of the University of Buenos Aires will be described.

**KEYWORDS:** Competences. Postgraduate. Health. Residence. University.

## 1 INTRODUCCIÓN

La formación profesional en el área de la salud se refiere a un extenso proceso que modela el pensamiento y el comportamiento socio-profesional. Se plantea como interrogante central, que perfil de profesional de salud tratamos de constituir. Se puede centralizar este proceso en el conocimiento fundamentado en la racionalidad técnica y científica o la toma de conciencia de aquellas zonas de la práctica no estructuradas que se encuentran fuera de los algoritmos propios de la disciplina en la resolución de situaciones problemáticas. (Schön, 1992). Surge también el cuestionamiento sobre que enseñamos cuando enseñamos Toxicología a recién graduados en bioquímica ya que es una especialidad en la cual son necesarios conocimientos científicos básicos y habilidades en la utilización de tecnología de alta complejidad para obtener resultados indubitables. Sin embargo, para la interpretación de las distintas situaciones es necesario conocer la trama de los eventos en los que se producen las intoxicaciones, siendo en este punto donde se debe establecer su relación con el entorno social y humano. (Malpica, 1996).

El concepto de competencia ha alcanzado una gran importancia en la última década y es utilizado tanto en la legislación profesional como en la educativa. La competencia está relacionada con componentes mentales, culturales, actitudinales y conductuales, que favorece la capacidad de poder aplicar conocimientos y procedimientos en el saber hacer desde una postura justificada de análisis reflexivo y humano de las situaciones a resolver.

La Residencia en Bioquímica toxicológica se desarrolla en la Cátedra de Toxicología y Química Legal de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires donde funciona un laboratorio Toxicológico Clínico (CENATOXA). La

formación es llevada a cabo por los docentes de la cátedra que están a su vez a cargo de las áreas del laboratorio.

El objetivo de este texto es enfatizar la importancia de un modelo de formación crítico, reflexivo y con valores como modo de contribuir al desarrollo profesional bioquímico en toxicología. El eje central es reflexionar sobre procesos que intentan traspasar el aprendizaje meramente conceptual y teórico, de una forma personalizada que favorezca la adquisición de conductas en situaciones problemáticas sociales que requieren respuestas complejas.

## 2 MARCO TEÓRICO

En la formación universitaria existe una impuesta distancia entre los saberes fundamentales y los saberes especializados cuando muy al contrario la experticia profesional debería fundamentarse con estos dos conocimientos. Tradicionalmente los profesionales del área de la salud están formados sobre heurísticos para grupos o familias problemáticas donde logran según los conceptos modernos de universidad y profesión conducirse con cierta “eficiencia y eficacia” en los mismos, pero con esta formación no está asegurada la capacidad para resolver situaciones emergentes, distintas, que requieran desempeños más desarrollados y comprometidos con la sociedad. En este orden de ideas, tanto la enseñanza de las ciencias de salud como el de todas las disciplinas que la componen se deberían sostener bajo los principios de: “El ejercicio cotidiano de la paideia, que en palabras de los griegos era la permanente construcción del saber en la vida, por la vida y para la vida” (Henaó-Castaño, 2010, p. 37).

El aprendizaje de un campo disciplinar, y en este caso en la Toxicología, debería realizarse a través de formación discursiva con un espacio organizado de conceptos y en un entorno reglamentado. Esta idea de reglamentación no se refiere a “limitar o intentar repetir lo que ha sido dicho incorporándosele en su misma identidad sino a una transformación pautada de lo que ha sido y se ha escrito” (Foucault, 2008, p.182) que favorezca la constitución de conceptos o un hábito de análisis. Esta necesidad surge del hecho que existen en la práctica lo que se denominan zonas indeterminadas que escapan a la lógica técnica generando una situación problemática incierta cuya solución no depende de un problema bien definido previamente, y donde el profesional debe recurrir a herramientas que exceden los conocimientos adquiridos de su experticia profesional teórica y técnica. (Schön, 1992).

El modelo de residencia en los últimos años se ha constituido en un eje articulador entre la educación de grado y la capacitación para el ejercicio profesional del graduado

reciente en las disciplinas de la salud. Su función es central en la interrelación de los conocimientos básicos con el desarrollo de lo que se conoce como competencias: cognitivas, sociales, habilidades y destrezas.

El concepto de Competencia ha alcanzado una gran importancia en la última década. Según el informe de la UNESCO, realizado por la Comisión Internacional sobre Educación (Delors, 1996) se define el concepto de competencia desde una mirada del sistema educativo en cuatro líneas fundamentales del aprender:

“Ser, o actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal. *Conocer*, o asimilar conocimientos científicos y culturales, generales y específicos, que se completaran y actualizaran a lo largo de toda la vida. *Hacer*, o adquirir procedimientos que ayuden a afrontar las dificultades que se presenten en la vida y en la profesión. *Convivir* y trabajar juntos, o comprender mejor a los demás, el mundo y sus interrelaciones”. (Sanz de Acedo Lizarraga, 2010, p.15).

La significación de competencia es multidimensional e integradora pues engloba tanto las características del sujeto como de su entorno. El aprendizaje a través de competencias cognitivas supone la interacción entre tres componentes esenciales. Un conjunto de capacidades que permiten “ejecutar” una tarea profesional. Un conjunto de conocimientos procedentes de disciplinas científicas afines de conocimientos específicos propios de una profesión. Y, una actitud apropiada para el desempeño de una función que incluya entendimiento, disposición de distintas conductas, aceptación de valores sociales, capacidad de comunicación, cooperación, toma de decisiones y asumo de responsabilidades.

Existe una serie de conocimientos que se denominan competencias “genéricas y específicas” que involucran cuatro aspectos básicos de la formación profesional. Las Cognitivas que se relacionan con la capacidad de análisis, síntesis, solución de problemas, toma de decisiones y utilización de información de distintas fuentes. Las Socio/afectivas con trabajo en grupo, dominio de habilidades en crítica y autocrítica. Las Tecnológicas relacionadas con la búsqueda y manejo de información a través de tecnologías. Y, las Metacognitivas relacionadas con la conciencia de los propios procesos cognitivos, aplicación del conocimiento, aprender a aprender y trabajar de forma autónoma (Huerto, 2000). La incorporación de la enseñanza según competencias en una residencia debe estar bien definida en base a estos conceptos, integrada en los contenidos y en las actividades académicas, vinculadas con las demandas sociales, la evolución de la disciplina y el mercado laboral.

Hay una serie de reglas, rutinas y regulaciones sobre los criterios que van a formar parte de la vida del profesional de salud que interioriza el residente y que son parte de lo que se denomina el “currículum oculto” el cual ejerce una fuerte influencia en el aprendizaje

y su aplicación en la práctica (Bennett, 2004). Según Hafferty (2019), un currículum es un medio ambiente multidimensional de aprendizaje en el cual existen tres esferas entrelazadas en su concepto: currículum formal o estipulado en la formación; currículum informal o interpersonal, constituye fundamentalmente la forma en que el docente enseña y como este se relaciona con el alumno, y el *currículum oculto*, conformado por una serie de influencias que son función del nivel de estructura organizacional y cultural del futuro entorno laboral. El profesional de salud debe incorporar continuamente nuevos resultados de investigación, nuevos enfoques de cuidado y destrezas aumentadas construidas sobre su conocimiento y experiencia formal. El Currículum Oculto se constituye con todo aquello que se enseña y aprende pero que no está contemplado en los planes de estudio ni en la normativa del sistema institucional. Es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, de conductas no explícitas que se generan en el intercambio social del conocimiento entre el docente y el aprendiz (Haidet, 2004).

Según los principios de Vygotsky (1987) el hombre incorpora el conocimiento en base a estímulos externos que median este proceso. Una vez incorporado se interiorizará pudiendo representarlo en otro lugar o condiciones. El proceso de interiorización se mejora y optimiza cuando los procesos de mediación son llevados a cabo en forma escalonada basada en lo que se denomina “interiorización en la zona de desarrollo próximo”. De esta forma se favorece que los estudiantes en su futura vida profesional sean capaces de aplicar sus conocimientos a la resolución de problemas reales y complejos. Destaca la importancia de la mediación en la transferencia del conocimiento en un sistema definido con una “organización social de la instrucción” y rescata dos aspectos producto de la instrucción: la toma de conciencia y el control voluntario del conocimiento de los cuales surgen una serie de conceptos que solamente se adquieren a través de un sistema de educación formal. Tal es así que cada disciplina tiene una serie de conocimientos y lenguaje que le son propios y que solo se adquieren por actividad “intramural” donde las palabras constituyen un sistema de conocimiento organizado. Vygotsky introdujo una noción más amplia de la “zona de desarrollo próximo” destacando que para lograr una educación significativa se debe ir más allá de los “muros del aula”. Un aspecto fundamental de su enfoque es la importancia de la producción de nuevas formas de mediación de manera tal que se fomente que el aprendiz logre resolver por sí mismo situaciones problemáticas con conductas que antes le eran desconocidas: “Lo que yace en la zona de desarrollo próximo en una etapa, se realiza y avanza al nivel de desarrollo real en la siguiente”. (Vygotsky, 1987).

### 3 LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA RESIDENCIA BIOQUÍMICA EN TOXICOLOGÍA

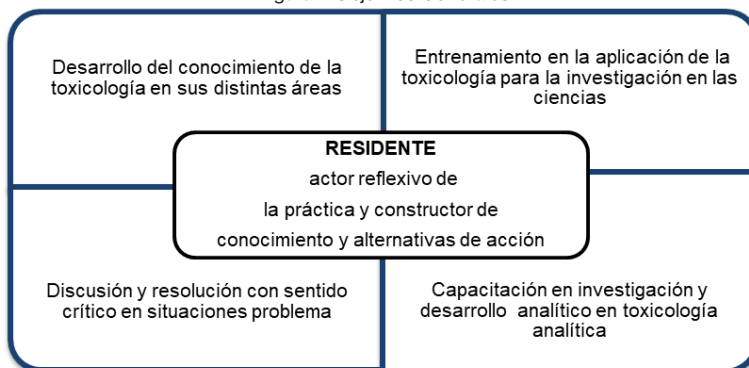
En la Cátedra de Toxicología y Química Legal de la Facultad de Farmacia y Bioquímica (FFyB) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) de Argentina funciona desde 1972 el Laboratorio de Asesoramiento Analítico en Toxicología Asistencial (CENATOXA). En el año 1975 se crea la Residencia en Bioquímica Toxicológica bajo la responsabilidad institucional del Ministerio de Salud, y desde el año 2012 de la FFyB. Se rige según la Resolución del Ministerio de Salud N° 303/2008 de Argentina que establece en su artículo 1°:

“La Residencia de Salud es un sistema de formación integral de postgrado para el graduado reciente en las disciplinas que integran el equipo de salud, cuyo objeto es completar su formación en forma exhaustiva, ejercitándolo en el desempeño responsable y eficaz de la disciplina correspondiente, bajo la modalidad de formación en el trabajo”. (Ministerio de Salud, 2012).

La Residencia adhiriendo a esta Resolución se desarrolla en un período de tres años, con dedicación exclusiva rentada. Ingresan dos residentes por año que realizan actividades programadas de complejidad creciente en el área de la Toxicología Clínica y Analítica, con un perfil asistencial, docente y de investigación. Los Docentes de la Cátedra, el recurso humano-profesional a cargo de las distintas áreas del CENATOXA, son los responsables-tutores de los residentes. El laboratorio cuenta con recurso tecnológico de alta complejidad que permite la capacitación en la investigación de indicadores de toxicidad en muestras biológicas y otras sustancias de interés en la disciplina.

Los objetivos generales (Figura 1) de la residencia consisten en estimular el desarrollo del conocimiento de la Toxicología en sus distintas áreas, la capacitación en investigación y desarrollo analítico, entrenamiento en la aplicación de la toxicología para la investigación en las ciencias, y favorecer la discusión y análisis de diversas situaciones problemáticas reales colocando a los sujetos como actores reflexivos de la práctica y constructores de conocimiento y de alternativas de acción.

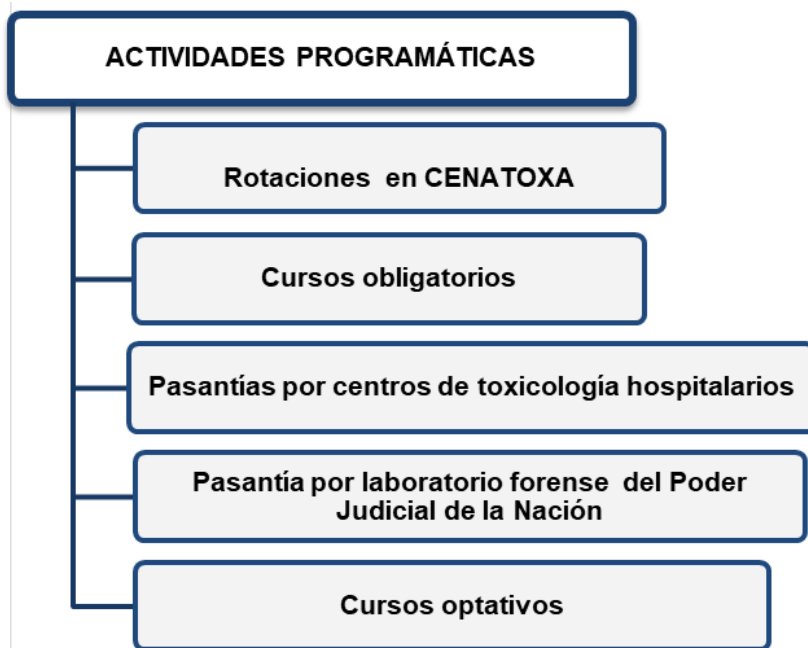
Figura 1: Objetivos Generales



Fuente: elaboración propia.

Los objetivos particulares (Figura 2) de la formación están definidos por año en el currículum formal de la Residencia de acuerdo a actividades programáticas tanto intramurales como extramurales.

Figura 2: Objetivos Particulares

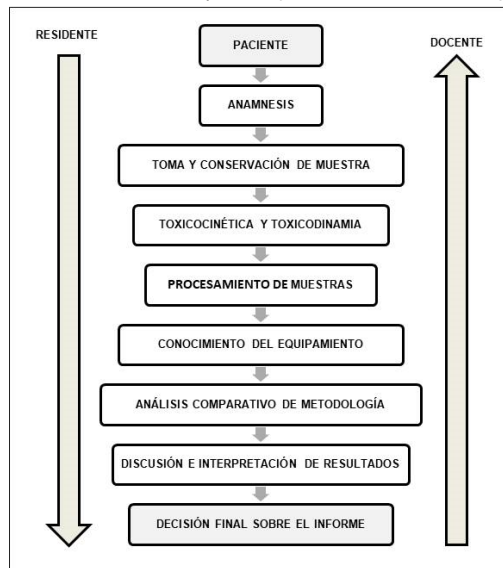


Fuente: elaboración propia.

Los residentes rotan en el CENATOXA por las diferentes áreas del laboratorio donde cumplen tareas asistenciales en las que procesan, analizan e informan muestras biológicas o no biológicas con distintas metodologías. En el transcurso de estas rotaciones desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del trabajo asistencial. Las tareas comprenden varias etapas desde el encuentro con el paciente donde realizan una anamnesis que tiene como objetivo reunir la mayor cantidad de información del contexto clínico-social del problema por el cual acude, hasta el informe final de laboratorio. Los Docentes acompañan y supervisan cada paso de este proceso en forma personalizada. Una vez obtenido el resultado final de la muestra se revisa el procedimiento en sentido inverso donde el residente debe interpretar y analizar la información y los hechos (Figura 3).



Figura 3: Proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de trabajo asistencial

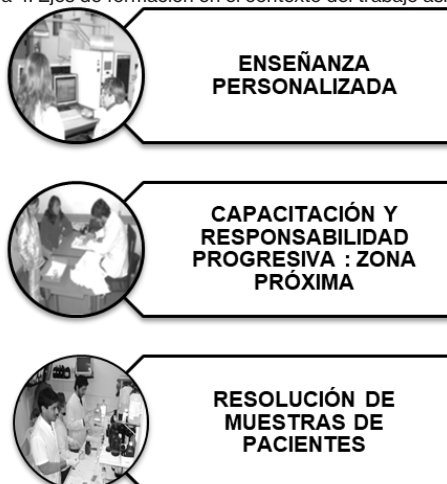


Fuente: elaboración propia.

Se fortalece de esta manera simultáneamente el aprendizaje teórico-práctico profesional del currículum “formal” y del currículum “informal”, no descrito, predominantemente interpersonal que se constituye en como el docente enseña y se relaciona con el residente (Haidet, 2004).

Este sistema de instrucción se basa en una enseñanza personalizada con capacitación, desarrollo de autonomía responsabilidad, y toma de decisiones progresiva basándose en un modelo de transposición didáctica de zona próxima aplicado a la resolución de muestras de pacientes (Vygotsky, 1987). (Figura 4).

Figura 4: Ejes de formación en el contexto del trabajo asistencial



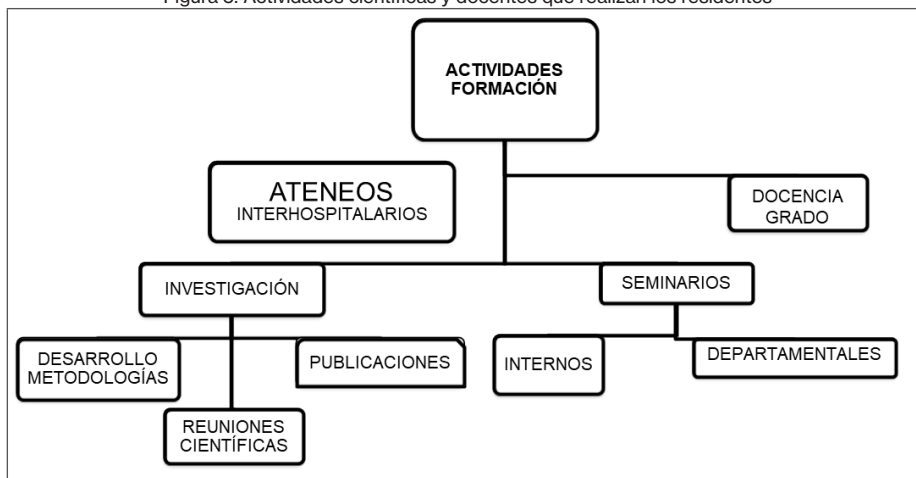
Fuente: elaboración propia.

La actividad docente está *centrada en el problema* en lugar del tema. Esta modalidad de trabajo busca desarrollar lo que se denomina “habilidades esenciales transferibles” en principio y, a través de las actividades, fomentar la toma de decisiones frente a distintas situaciones problema (Robertson, 2001).

En el marco curricular los residentes también efectúan cursos obligatorios y optativos, pasantías por centros médicos de Toxicología hospitalarios y una pasantía por el laboratorio forense del Poder Judicial de la Nación. Su aporte principal es acrecentar el aprendizaje y la adquisición de habilidades que le permitan una mayor comprensión de la relación que existe entre el conocimiento, el trabajo, la experiencia profesional y el desempeño participativo con el equipo de salud (Gil Flores, 2007).

Como responsabilidad formativa realizan actividad Docente ad-honorem de grado, dictado de seminarios internos y departamentales, ateneos interhospitalarios, investigación y presentación de comunicaciones en Congresos y publicación de trabajos en revistas Científicas (Figura 5).

Figura 5: Actividades científicas y docentes que realizan los residentes



Fuente: elaboración propia.

Este proceso de enseñanza continua y personal favorece la transferencia de una serie de reglas, rutinas y regulaciones de trabajo que forman parte del currículum “oculto”. Se constituye con todo aquello que se enseña y aprende pero que no está contemplado en los planes de estudio ni en la normativa del sistema institucional y ejercen una fuerte influencia en el aprendizaje y su aplicación en la práctica (Haidet, 2004).

Los docentes realizan una apreciación permanente de los residentes que son evaluados al término de cada rotación desde la práctica con la resolución de una muestra problema. Se valorizan así mismo los otros aspectos formativos curriculares del programa de la residencia y también los no explicitados como actitud formal, personal, trato con el

paciente, administrativo y capacidad de trabajo en equipo. Todas estas consideraciones son volcadas en una grilla que se utiliza para un seguimiento en el transcurso de los tres años. Este sistema intenta realizar una evaluación formativa, centrada tanto en los procesos como en los productos transitando desde una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje (Moreno, 2012).

Desde el año 1975 han egresado noventa y cinco residentes bioquímicos cuya inserción laboral es en la industria farmacéutica, investigación, laboratorios forenses, privados, de policía, prefectura, institutos oficiales, laboratorios de doping, asesorías y peritajes, y docencia universitaria.

## 4 CONCLUSIONES

Según Peter Senge: “Las organizaciones sólo aprenden a través de los individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual” (Senge, 1992). La enseñanza-aprendizaje en el Sistema de Residencias Bioquímicas en Toxicología es un sistema que favorece la adquisición de habilidades y destrezas. Permite incorporar herramientas al recién graduado para estudiar el problema de salud de un paciente proponiendo distintas metodologías de análisis desde el laboratorio colaborando en el diagnóstico y pronóstico del enfermo y eligiendo el mejor camino para el bienestar de la persona. Priorizando así el manejo de la información científica en pos del paciente como fin último en una actitud social y humanitaria. La adquisición de competencias profesionales permite la comprensión de las necesidades del mundo del trabajo, así como la concientización de que el bioquímico debe ser parte del equipo de salud. El residente en su entorno, con el docente y sus pares, modula su capacidad de comunicación y valores que le permitirá relacionarse con los pacientes como beneficiarios últimos y principales del sistema.

Se concluye así que este sistema de Residencia en Bioquímica Toxicológica de postgrado, construye el saber en Toxicología a través de, prácticas discursivas, del desarrollo de estrategias de investigación que permiten la formación de la capacidad de adaptación a los nuevos conocimientos científicos y a la constitución de los conceptos en su relación con la realidad social.

## BIBLIOGRAFÍA

Bennett, N., Lockyer, J., Mann, K., Batty, H., LaForet, K., Rethans, J.J., Silver, I. (2004). Hidden Curriculum in Continuing Medical Education. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 24, (145 -152).

Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Madrid, Santillana.

- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*, 10. (83-106).
- Hafferty, F. & Castellani, B. (2019). The hidden curriculum: a theory of medical education. *Handbook of the Sociology of Medical Education*. Routledge. (15-35).
- Haidet, P. & Howard, F. (2004). The Role of the Student-Teacher Relationship in the Formation of Physicians. *The Hidden Curriculum as Process. Re-Forming Relationships in Health*. Presented in part at the Ninth Regenstrief Conference. Turkey Run State Park, Marshall, IN.
- Heno Castaño, A. M., Núñez Rodríguez, M. L., Quimbayo Díaz, J. H. (2010). El rol del profesional de la salud como docente universitario. *Aquichan*, 10 (1).
- Huerta, J., Pérez, I., Castellanos, A. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Educación. Revista de educación/nueva época*, 13.
- Lamo de Espinosa, E., González García, J. M., Torres Albero. C. (1994). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Alianza Universidad Textos.
- Malpica, M. C. (1996). El punto de vista pedagógico. *Argüelles*. (123 -140).
- Ministerio de Salud. Subsecretaría de Políticas, Regulación y Fiscalización. Secretaría de Políticas, Regulación e Institutos. (2012) *Residencias del Equipo de Salud Documento Marco/2011*. p.8.
- Moreno, T. (2012). Evaluación para el aprendizaje. *Perspectivas internacionales. Revista de Evaluación Educativa (REVALUE)*, 1 (1).
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2010). *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. Madrid, España. Editorial Narcea, S.A.
- Robertson, S.L. (2001). *Problem solving*. Luton, UK: Psychology Press.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Paidós. Barcelona.
- Senge, P. M. (1992). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. London: Random House Ed.
- Vygotsky, Thinking L. S. (1987). *Vygotsky, Collected works, 1*. New York: U.S. R. Riber & A. Carton, p. 211.

## CAPÍTULO 3

### AS CONTRIBUIÇÕES DA UNDIME NA FORMAÇÃO DOS GESTORES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO MARANHÃO-BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*Data de submissão: 09/02/2021*

*Data de aceite: 26/02/2021*

#### **Deuzimar Costa Serra**

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA  
Codó – MA  
<http://lattes.cnpq.br/9349562924350573>  
ORCID: 0000-0002-7130-7531

#### **Marilde Queiroz Guedes**

Universidade do Estado da Bahia-UNEB  
Barreiras - BA  
<http://lattes.cnpq.br/1353574837768991>  
ORCID: 0000-0002-9722-7505

**RESUMO:** Este artigo trata das Contribuições da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) na Formação dos Gestores Municipais de Educação no Maranhão-Brasil: Desafios e Perspectivas. A UNDIME, congrega os Dirigentes Municipais de Educação-DME, tendo como missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes para defender e construir a educação pública com qualidade social. Compreendendo-a como articuladora de políticas públicas, surgiu o interesse em realizar essa investigação, objetivando analisar suas contribuições na formação continuada dos gestores municipais de educação, seus desafios e

perspectivas no processo de construção de um ensino público de qualidade para todos, de modo especial para os estudantes do Maranhão. Neste intento, na perspectiva de obter respostas às demandas enfrentadas no cenário educacional maranhense, tendo como eixo norteador a Meta 19 do Plano Nacional de Educação-PNE, Lei N° 13.005/2014 em correlação com a Meta 20 e suas estratégias do Plano Estadual de Educação-PEE, Lei N° 10.099/2014. Inclui-se também diálogos sobre a responsabilidade do dirigente municipal quanto ao perfil formativo, que o instrumentalize a enfrentar os novos desafios e demandas educacionais. O estudo recorre às categorias: gestão, formação continuada, democracia, autonomia e políticas educativas. A pesquisa é bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa (SANCHEZ, 2018). As discussões teóricas fundamentam-se nos autores: Ferreira (2009), Waiselfisz & Palhano (2000) Barroso & Afonso (2011), Carvalho (2015) e documentos oficiais. Os dados analisados à luz da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), incluindo subsídios da UNDIME, referenciados no texto. Os resultados apontam que, embora essa entidade tenha um Plano de Trabalho para os anos 2017/2018, que contempla a formação continuada dos dirigentes em parcerias

com instituições, para execução das ações, não tem sido suficiente para atender as demandas educacionais, exigindo ampliação das articulações, principalmente nos 30 (trinta) municípios com menor IDH.

**PALAVRAS-CHAVE:** UNDIME. Formação Continuada. Gestores Municipais. Educação.

## UNDIME'S CONTRIBUTIONS IN THE FORMATION OF MUNICIPAL EDUCATION MANAGERS IN MARANHÃO-BRAZIL: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

**ABSTRACT:** This article deals with the Contributions of the National Union of Municipal Education Directors (UNDIME) in the Training of Municipal Education Managers in Maranhão-Brazil: Challenges and Perspectives. UNDIME, brings together the Municipal Education Directors-DME, with the mission of articulating, mobilizing and integrating the leaders to defend and build public education with social quality. Among its purposes, one of them is to provide training and instrumental support to DME. Understanding her as an articulator of public policies, there was an interest in carrying out this investigation, aiming to analyze her contributions to the continuing education of municipal education managers, their challenges and perspectives in the process of building quality public education for all, in a special way for students in Maranhão. In this attempt, with a view to obtaining answers to the demands faced in the educational scenario in Maranhão, having as a guiding principle the consolidation of Goal 20 and its strategies of the State Education Plan-PEE, Law No. 10,099 / 2014, in correlation with the National Education Plan -PNE, Law No. 13,005 / 2014. Also included are dialogues on the responsibility of the municipal leader regarding the training profile, which equips him to face the new challenges and educational demands. The study uses the categories: management, continuing education, democracy, autonomy and educational policies. The research is bibliographic and documentary, with a qualitative approach (SANCHEZ, 2018). Theoretical discussions are based on the authors: Ferreira (2009), Waiselfisz & Palhano (2000) Barroso & Afonso (2011), Carvalho (2015) and official documents. The data analyzed in the light of the content analysis technique (BARDIN, 2011), including subsidies from UNDIME, referenced in the text. The results indicate that, although this entity has a Work Plan for the years 2017/2018, which contemplates the continued training of managers in partnerships with institutions, to carry out the actions, it has not been sufficient to meet the educational demands, requiring expansion of articulations, mainly, with the 30 (thirty) municipalities with lower HDI.

**KEYWORDS:** UNDIME. Continuing Education. Municipal managers. Education.

### 1 INTRODUÇÃO

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, entidade nacional, é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 com sede e foro em Brasília, congrega os Dirigentes Municipais de Educação (DME) de todo o Brasil.

Tem como missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais da educação para defender e construir a educação pública com qualidade social. Define-se como um órgão de representação, articulação e apoio aos interesses da educação municipal, com a finalidade de propiciar formação e suporte instrumental aos DME, com vistas a um modelo de educação pública que seja democrática e de qualidade, comprometida com a expansão e o desenvolvimento da cidadania (WAISELFISZ & PALHANO, 2000).

Seus princípios são: democracia que garanta a unidade de ação institucional; afirmação da diversidade e do pluralismo; gestão democrática com base na construção de consensos; ações pautadas pela ética com transparência, legalidade e impessoalidade; autonomia frente aos governos, partidos políticos, credos e a outras instituições; visão sistêmica na organização da educação fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados.

A defesa de uma educação pública, única, laica, gratuita e obrigatória, com o mesmo padrão de qualidade para todos, alimenta o sonho da sociedade desde os Pioneiros da Educação, no Século XX. Tanto é, que o projeto educacional idealizado por Teixeira (2007) e demais pioneiros, trouxe no seu bojo a concepção de educação como prática política, ao pensá-la como possibilidade de transformação dos sujeitos. E, como prática política, a educação “pode criticar a ideologia vigente, desmascarando-a em seus compromissos com os interesses dominantes e gerar uma nova consciência entre os cidadãos” (SEVERINO, 2001).

É desejável e defensável uma consciência política de educação de qualidade social para todos, assumida pelos gestores educacionais, dentre eles, os dirigentes municipais de educação, enquanto membros da UNDIME, assumindo, efetivamente, sua responsabilidade para com a sociedade, vez que ela sempre espera que a gestão pública invista em áreas sociais, com prioridade na educação.

Com esse entendimento e, compreendendo essa entidade como articuladora de políticas públicas educacionais, nos municípios do território brasileiro, surge o interesse das pesquisadoras em investigá-la. Nesse intento, este trabalho insere-se no eixo temático: “Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares”, tendo como objetivo geral analisar as contribuições da UNDIME na formação continuada dos gestores municipais de educação no Estado do Maranhão, seus desafios e perspectivas para o processo de construção de um ensino público de qualidade para todos, de modo especial para os estudantes do referido estado.

A propósito, o estado, nas últimas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, e nos programas de avaliação nacional, apresentou

baixos indicadores educacionais, razão pela qual também impulsionou as pesquisadoras e profissionais da educação a investigarem em busca de respostas às demandas e realidades enfrentadas na educação maranhense.

Frente a este cenário, várias questões afloram reflexões que exigem ações efetivas por parte dos gestores. Quais as implicações do contexto pandêmico para a gestão educacional? Que políticas públicas necessitam ser pensadas no tempo presente e futuro? Que lutas precisam ser travadas para o cumprimento dos direitos sociais de todos, garantidos constitucionalmente, como estabelece a Carta Magna de 1988? Como os gestores públicos, em especial os da área de educação, pretendem enfrentar os desafios do ensino remoto? São questões que não podem ser postergadas, considerando a necessidade de atendimento a todos os grupos sociais, indistintamente, pois, educação é um direito e não privilégio (Teixeira, 2007).

No contexto nacional essas questões se intensificam, haja vista a conjuntura política e econômica em que vive o Brasil, marcada por retrocessos e perdas de conquistas, particularmente, no campo educacional, acentuadas com a crise sanitária do COVID-19 (Corona Virus Disease-Doença do Coronavírus-, enquanto “19” se refere a 2019, cujo nome científico é SARS-CoV-2).

Neste entendimento, destaca-se que nenhum estudo, após o surgimento da pandemia, deve se furtar da discussão desse fenômeno. Daí a necessidade de mencionar a pandemia planetária, que atinge a todos (as), porém, afeta em maior escala os grupos sociais mais vulneráveis. Esses grupos são os frequentadores naturais da educação pública, que neste contexto pandêmico teve que fechar suas portas para preservar a vida dos estudantes e dos seus profissionais.

## **2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA: ALGUNS APONTAMENTOS**

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu princípios descentralizadores entre os entes federados, o que permite à União, aos estados, municípios e ao Distrito Federal gerir suas políticas públicas. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996, no Art. 3º Inciso VIII, trata do princípio da gestão democrática do ensino público e o Art. 15 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar às suas escolas autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira.

Este trabalho oportuniza revisitar esses embasamentos legais para compreender a Gestão Democrática, o que remete às acepções das normas constitucionais, cuja observância é fundamental, em função de contribuir com a plena eficácia dos pilares de sustentação legal da gestão, a partir de um outro olhar, regulamentado nos princípios do Direito Constitucional. Nessa perspectiva, conforme os estudos realizados por Carnaúba



(2020, p. 28), “os princípios de interpretação da Constituição são os pilares que devem ser observados na interpretação da norma constitucional”, [...]. Ou seja, a partir do princípio da unidade, “as normas postas em uma Constituição devem ser interpretadas de forma globalizada,” [...].

Assim sendo, os fundamentos legais preconizados tanto pela Constituição Federal (CF) de 1988, quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, inscrevem os princípios da educação nacional, base para a implementação da gestão democrática. O artigo 206 da CF e o artigo 3º da LDB preconizam que o ensino público deve ser ministrado de acordo com os preceitos da gestão democrática. É com este amparo legal que se implanta nos sistemas de ensino a tão desejada gestão, firmada nos princípios democráticos, caracterizada, em especial, pela autonomia e descentralização do poder.

Nessa direção, a LDBEN ao reiterar o prescritivo constitucional destaca a importância da gestão escolar democrática, autônoma e compromissada com a elevação do padrão de qualidade do ensino, conforme os artigos 14 e 15. Em consonância ao prescrito, a gestão dos dirigentes municipais não poderá infligir ao instituído pelos normativos legais.

Os marcos legais que enquadram ou decretam o regime de autonomia (BARROSO, 1996) e gestão das escolas apontam para a descentralização das ações e para a formação de trabalho participativo, em observância aos novos contextos e desafios que se colocam a essa instituição, portanto, a todos os gestores, nas diferentes instâncias administrativas, que estejam desenvolvendo funções educacionais. Contudo, como advertem Cury (2000), e Barroso (1996), a legislação, por si só, não opera as mudanças significativas e as formas de autogoverno nas escolas. É fundamental o compromisso político de quem está à frente da governança, assim como é de responsabilidade da sociedade a cobrança, o acompanhamento e a avaliação, diuturnamente, de seus direitos.

Canário (1995) há muito vem difundindo a ideia, com a qual concorda-se, que o aprofundamento da autonomia das escolas assenta, fundamentalmente, na perspectiva de uma gestão participativa e democrática, uma vez que as mudanças são materializadas no contexto organizacional da escola, pelas ações e interações dos atores sociais envolvidos. Nessa linha de pensamento, com ousadia defende-se que a autonomia de qualquer órgão, instituição e segmento social deve perpassar por esses princípios fundantes da gestão.

A autonomia não é algo dado, a autonomia é construída num campo de disputa, jogo de interesses, equilíbrio e consenso. Barroso (1996) ilumina a compreensão sobre a autonomia construída, em suas palavras:

a autonomia é um *campo de forças*, [grifo no original] onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local" (BARROSO, 1996, p. 20).

Neste campo de forças há um jogo de influências que perpassa por todos os atores, contudo, é possível um equilíbrio sem o qual não se constrói a autonomia. Esses atores sociais: diretores, coordenadores, professores, alunos, pais, são considerados sujeitos ativos e participativos do processo (LIBÂNEO, 2004). Daí não se conceber a gestão democrática sem a participação desses atores. Reforça esse entendimento, as contribuições de Hora (2009).

A gestão democrática na educação inclui, necessariamente, a participação da comunidade no processo educacional, sem o que seria muito mais um arranjo interno dos componentes da escola que atenderiam a interesses que certamente não estariam consentâneos com as expectativas comunitárias. (HORA, 2009, p. 120).

É a partir da autonomia da escola e dessa possibilidade de adequação que os gestores municipais precisam se estruturar para enfrentar os novos desafios que lhes são impostos, durante e após à crise sanitária que assola o país e o mundo, com implicações seríssimas para a educação. Nas regiões e municípios mais pobres, com o IDH baixo, realidade apontada por essa pesquisa, em 30 (trinta) municípios maranhenses, a atenção e investimento público devem ser prioridade.

Acrescenta-se à temática em alusão, o contexto da pandemia, ora vivido mundialmente, que conturba e impacta diretamente a educação como um todo, em particular a atuação dos gestores públicos, torna-se de responsabilidade social e profissional compreender os desafios atuais em busca de alternativas possíveis para se garantir uma educação de qualidade social, de forma equânime e igualitária, o que também justifica e intensifica a realização deste estudo.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para efetivação dos propósitos, recorreu-se às seguintes categorias: gestão, formação continuada, democracia, autonomia e políticas educativas, na perspectiva de melhor compreender e apreender sobre a temática desta investigação, com suas respectivas mediações na perspectiva de encontrar ações de modo especial de iniciativa da UNDIME que sejam canalizadas com prioridade em torno dessas inquietações.

De igual modo, apropriando-se da pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa (SANCHEZ GAMBOA, 2018); das reflexões teóricas iluminadas por vários autores com os quais se estabelece um diálogo profícuo, para analisar os dados

gerados a partir da aplicação de um questionário junto à Presidência e Secretaria da UNDIME-Maranhão. Dentre os teóricos, destaca-se: Ferreira (2009), Waiselfisz & Palhano (2000) Barroso & Afonso (2011), Carvalho (2015).

Para Vergara (2014, p. 43), “a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”.

Além dos referenciais supracitados, destaca-se alguns documentos da UNDIME, orientadores de suas ações, a saber: Um perfil (2000); Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: Fundamentos, Políticas e Práticas (2012) e Agenda dos Cem Primeiros Dias (2012), com vistas a identificar sua finalidade, seus propósitos, objetivos e sua política educacional, enquanto organização social pública.

Nesse processo, para a geração de dados foi aplicado um questionário, com 07 (sete) questões de 03 (três) de múltipla escolha e 04 (quatro) abertas, dirigido à Presidência e Secretaria Executiva da UNDIME-MA. Os resultados apontam que dos 217 municípios, apenas 84 são associados à UNDIME e, destes apenas 06 (seis) integram os 30 (trinta) municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano-IDH, realidade que precisa ser repensada pela UNDIME a fim de que possa ampliar sua atuação, considerando que os 30 (trinta) municípios com menor IDH necessitam de ações específicas e peculiares às suas demandas.

### 3.1 A UNDIME E A FORMAÇÃO DOS GESTORES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO MARANHÃO: CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O perfil formativo dos gestores é um fator altamente relevante no atendimento às necessidades do cargo, considerando as demandas administrativas, financeiras, sociais e econômicas que configuram o seu ofício. De igual modo, a especificidade, a complexidade e a importância do caráter político-pedagógico das funções que o gestor assumirá (PARO, 2016). Por essa ótica, a sua formação deve instrumentalizá-lo para exercer com autenticidade, dinamismo e autonomia as questões educativas (Medeiros, 2006), atuando como mediador dos processos educacionais. Isso implica em conciliar as dimensões técnica e política no perfil do gestor (BORDIGNON & GRACINDO, 2000).

Converge com essa visão, que para o exercício do cargo de dirigente municipal é exigido um perfil formativo que lhe capacite a enfrentar os novos desafios e demandas educacionais. As ações e estratégias para articular a formação continuada dos dirigentes, conforme plano de trabalho anual da UNDIME, busca a regionalização da formação por polo; oferta de cursos de Pós-Graduação Lato Sensu; fomento a criação, premiação e

divulgação de projetos inovadores executados pelos municípios. Dentre os principais desafios destaca a falta de recursos financeiros para realizar as formações e, para solucionar parte dessa problemática, busca-se as parcerias.

A perspectiva da Instituição é cumprir o Plano de Trabalho anual, com recursos próprios e com a ajuda de parcerias; dentre as articulações para a execução das ações, conta com a Plataforma CONVIVA Educação, Fórum Estadual de Educação-FEEMA; Universidade estadual do Maranhão-UEMA, para monitoramento do Plano de Ações Articuladas-PAR e com a Universidade Federal do Maranhão-UFMA para a oferta de cursos de aperfeiçoamento e Especialização aos dirigentes e suas equipes técnicas.

Em relação a prática da formação são esclarecedoras as palavras de Gimeno Sacristán (1988, p. 20) “o valor de qualquer prática formativa se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais”. E, complementa o autor, “é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção se fazem realidade, se manifesta, adquire significação e valor”.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados parciais obtidos na pesquisa, apontam que dos 217 municípios, apenas 84 são associados à UNDIME e, destes, apenas 06 (seis) integram os 30 (trinta) municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano-IDH.

Constatou-se ainda que a UNDIME elaborou um Plano de Trabalho para os anos 2017/2018, que contemplou a formação continuada dos dirigentes e priorizou, também, diversas temáticas como o acesso e permanência dos estudantes na escola; os desafios da educação infantil; financiamento; o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, em consonâncias àquelas que estão em evidência no cenário educacional brasileiro.

No tocante às ações e estratégias para articular a formação continuada dos dirigentes junto às Instituições parceiras, conforme plano de trabalho anual, muitos desafios estão postos, dentre os principais cita a falta de recursos financeiros para realizar as formações. Com o objetivo de solucionar parte dessa problemática, a instituição tem buscado parcerias que contribuem para amenizar dificuldades e fortalecem as instituições.

A perspectiva da Instituição é cumprir o Plano de Trabalho anual, com recursos próprios e com a ajuda das parcerias firmadas. Dentre as articulações para a execução das ações, conta com a Plataforma CONVIVA Educação; Fórum Estadual de Educação

do Maranhão; Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), para monitoramento do Plano de Ações Articuladas (PAR) e com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para a oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização destinados aos dirigentes e suas equipes técnicas.

Esses dados revelam a importância do trabalho da UNDIME para a formação continuada dos dirigentes municipais da educação no Maranhão. Contudo, diante das inúmeras demandas educacionais, faz-se necessário a ampliação das articulações, principalmente com os municípios com menor IDH, sobretudo, articular ações do Plano em sintonia com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação-PNE, Lei N° 13.005/201420 e suas estratégias, em correlação com a Meta 20 do Plano Estadual de Educação-PEE, Lei N° 10.099/2014, correlacionada com os Planos Municipais de Educação-PMEs em atenção às metas vinculadas a gestão e formação dos profissionais da educação, considerando que no atual contexto é fundamental o monitoramento e avaliação dessa meta que destaca:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Nesse aspecto, ressalta-se que embora a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC-MA tenha iniciado o processo de efetivação dessa meta no ano 2015 ainda não foi suficiente para atingir as estratégias da referida meta, e em particular a UNDIME, não deixa expresso a preocupação e ações previstas no seu plano sobre a temática gestão democrática, considerando que perpassa por todas as outras metas, sendo de fundamental importância o envolvimento e participação dos atores da comunidade escolar na perspectiva de uma concepção e prática de gestão educacional democrática e autônoma, comprometida com a construção de um ensino de qualidade.

Desta forma, o texto está em sintonia com os teóricos e resultados, dado a importância da formação voltada para definição do perfil dos gestores municipais, contextualizando as contribuições, desafios e perspectivas da UNDIME no cenário educacional maranhense.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após leituras, achados e análises, ressalta-se que embora este trabalho tivesse como foco as contribuições da UNDIME na formação dos gestores municipais, foi necessário trazer para o contexto desta discussão a crise sanitária mundial, decorrente da pandemia do COVID-19, que além de evidenciar desigualdades, fissuras e fossos

existentes nos países, apresenta uma série de consequências para a área econômica, política, social, educacional e de saúde, com desafios gigantes para os gestores públicos nas diferentes instâncias. Como ficou evidenciado, são inúmeros os desafios postos, que perpassam pela gestão da educação, pela qualidade do ensino na e pós pandemia.

Tais desafios devem ser respondidos com políticas públicas, gestão compartilhada e responsabilidade social. Para tanto, requer dos dirigentes municipais formação continuada, adaptabilidade, proatividade, inovação, reinvenção, criatividade, resiliência e equilíbrio, exigindo participação e envolvimento de todos os atores sociais, ou seja, uma gestão democrática e participativa, calcada na autonomia construída, conforme asseguram os ordenamentos jurídicos CF/1988 e LDBEN/1996.

Com base nos dados, o ponto fundamental a se destacar é a importância do trabalho da UNDIME para a formação continuada dos dirigentes municipais da educação no Maranhão. No entanto, diante das demandas educacionais, faz-se necessário e urgente a ampliação das articulações, principalmente com os 30 (trinta) municípios com menor IDH, sobretudo, canalizar as ações do Plano de Trabalho, em sintonia com as metas e estratégias do PEE/MA, correlacionadas com os PMEs, em atenção às metas vinculadas a gestão e formação dos profissionais da educação.

Para tanto, é importante o envolvimento e a participação dos atores da comunidade escolar, na perspectiva de uma concepção e prática de gestão educacional democrática e autônoma, comprometida com a construção de um ensino de qualidade, em atenção à efetivação da Meta 19 do PNE e da Meta 20 do PEE/MA, considerando que não tem sido uma política adotada pelos governantes, o que demanda ação pública, pois as mudanças significativas na educação passam pela gestão municipal da educação.

A gestão municipal repercute na gestão escolar e, por conseguinte, no trabalho da sala de aula. Portanto, deve ser pautado na construção de um futuro que começa hoje e se materializa em todas as metas e estratégias pensadas, gestadas e planejadas no seio do contexto de todos que integram a educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, J.; AFONSO, N. (Org.). **Políticas Educativas**: mobilização de conhecimentos e modos de regulação. Fundação Manoel Leão: Portugal, 2011.

BARROSO, J. *Autonomia e gestão das escolas*. Coleção Educação para o Futuro. Ministério da Educação. Lisboa/PT, 1996.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**: PNE. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2021.

- BRASIL, **Lei 9.394, de 24 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. São Paulo Saraiva, 1999.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000, pp.147-176.
- CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. **O estudo da escola**. Porto. PT: Porto Editora, 1995.
- CARNAÚBA, A. S. L. **Resumo de direito constitucional**. Leme, SP: JH Mizuno, 2020.
- CARVALHO, L. M. As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: esboço de uma perspectiva de análise e inventário de estudos. In: **Currículo sem fronteiras**, Lisboa, v. 15, n. 2, p.314-333, maio 2015.
- CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**, 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LINHARES, C. F. S. (Org). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética - uma busca de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MARANHÃO. **Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão**. Diário oficial, MA, 11 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento\\_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf](http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- MEDEIROS, A. S. de. A formação do gestor escolar no contexto do desenvolvimento das teorias curriculares. **Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, maio/ago., 2006, pp. 169-184.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da educação pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- SANCHEZ GAMBOA, S. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 3. ed. Chapecó, SC: Argos, 2018.
- SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D`Água, 2001.
- TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisas em Administração**. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- WASELFISZ, J. J.; PALHANO, R. N. **Dirigentes municipais de educação: um perfil**. Brasília: UNESCO, UNDIME, Fundação Ford, 2000.

## CAPÍTULO 4

### ASSIDUIDADE E FATORES ORGANIZACIONAIS NO (IN)SUCESSO DO ENSINO POLITÉCNICO. PROCEDIMENTOS NA ESCOLA SUPERIOR DE TURISMO E HOTELARIA DO POLITECNICO DA GUARDA-PORTUGAL

*Data de submissão: 26/02/2021*

*Data de aceite: 19/03/2021*

#### **Gonçalo José Poeta Fernandes**

Instituto Politécnico da Guarda/ESTH,  
CITUR e CICS. NOVA  
Guarda - Portugal  
ORCID: 0000-0003-1278-0369

#### **Adriano Azevedo Costa**

Instituto Politécnico da Guarda/ESTH,  
CITUR e UDI/IPG  
Guarda - Portugal  
ORCID: 0000-0002-3213-7402

#### **José Alexandre Martins**

Instituto Politécnico da Guarda/ESTH,  
CITUR e UDI/IPG  
Guarda - Portugal  
ORCID: 0000-0003-3921-6426

**RESUMO:** A construção de um percurso de aprendizagem profícuo está associada a uma efetiva participação no processo formativo, através da presença na aula, na reflexão e partilha de experiências, na descoberta de conhecimento, na pesquisa aplicada, no trabalho em equipa, no desenvolvimento de tarefas, entre outros processos, que fomentam mecanismos de obtenção de saberes e competências. A motivação como processo, que conduz a um esforço para

alcançar metas, constitui um fator relevante para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos, promovendo distintas estratégias de ação, capazes de proporcionar o sucesso das aprendizagens. No ensino superior a falta de assiduidade e o abandono constitui um problema que ganha amplo significado e que gera efeitos perniciosos nas instituições de ensino, nos docentes e nas próprias políticas públicas, pelo que se torna determinante conhecer as causas ou os motivos de falta de assiduidade e indagar sobre as metodologias e estratégias de integração ativa dos estudantes. Os estudantes, em particular os deslocados, estão expostos a situações novas resultantes da integração numa nova comunidade, mais autonomia individual, novas funções e tarefas, que exigem reequilíbrios e adaptações. Estas são, muitas das vezes, geradoras de desmotivação, associando ansiedade e inaptações funcionais, que induz à falta de assiduidade e perturbam o processo de ensino aprendizagem. Também a descoberta de novas vivências, práticas letivas distintas das expectativas ou dos conhecimentos detidos, potenciam situações de desmotivação, falta de assiduidade e insucesso escolar. Este estudo pretende indagar sobre as causas/motivos de desmotivação e falta de assiduidade, procurando sistematizar informação e



identificar ações e procedimentos mitigadores, da desmotivação, da ausência as aulas e do abandono escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Motivação. Ensino Superior. Assiduidade. Estratégias e Aprendizagem.

## ATTENDANCE AND ORGANIZATIONAL FACTORS IN THE (IN)SUCCESS OF POLYTECHNIC GRADUATION. PROCEDURES IN THE SCHOOL OF TOURISM AND HOSPITALITY MANAGEMENT OF THE POLYTECHNIC OF GUARDA-PORTUGAL

**ABSTRACT:** The construction of a fruitful learning path is associated with an effective participation in the formative process, through the presence in the class, the reflection and sharing of experiences, the discovery of knowledge, the applied research, the team work, the development of tasks, among other processes, which promote mechanisms to obtain knowledge and competences. Motivation as a process, which leads to an effort to achieve goals, is a relevant factor for the personal and academic development of students, promoting different strategies for action, able to provide learning success. In higher education, non-attendance and dropout is a problem that is gaining wide significance and generating pernicious effects on educational institutions, teachers and on public policies themselves. It is therefore essential to know the causes or reasons for non-attendance and to investigate the methodologies and strategies for the active integration of students. Students, particularly the displaced ones, are exposed to new situations resulting from the integration in a new community, more individual autonomy, new functions and tasks, which require rebalancing and adaptations. These often generate demotivation, associating anxiety and functional maladaptations, which induce lack of attendance and disturb the teaching-learning process. The discovery of new experiences and teaching practices which are different from expectations or knowledge held, also leads to situations of demotivation, lack of attendance and school failure. This study aims to investigate the causes/motives for demotivation and lack of attendance, seeking to systematise information and identify mitigating actions and procedures for demotivation, absence from classes and school dropout.

**KEYWORDS:** Motivation. Higher Education. Attendance. Strategies and Learning.

### 1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem e o rendimento académico estão tendencialmente alicerçadas em torno das características dos estudantes e dos fatores associados aos espaços educativos. Neste sentido, refletir sobre o sucesso das aprendizagens dos alunos implica, também, refletir sobre as variáveis contextuais que os envolvem nestes processos, desde o seu background formativo, condições de aprender e metodologias de ensino, conteúdos curriculares e relacionamento com a comunidade. A realidade dos novos alunos do

ensino superior equaciona-se hoje de forma diferenciada em função dos contextos de aprendizagem seguidos, das políticas protagonizadas com orientações e modelos formativos diversos, com o perfil educativo, com o acesso às tecnologias de informação e com modelos de vida promovidos pelos Media Sociais, muitas das vezes ilusórios ou divergentes de um processo formativo que é exigente. Neste sentido, conhecer os problemas para equacionar estratégias construtivas está no centro de interesses deste trabalho que, de forma integrada, procura dar a conhecer as realidades existentes no Instituto Politécnico da Guarda (IPG) em particular na sua Escola Superior de Turismo e Hotelaria (ESTH/IPG) e refletir sobre as estratégias a encetar. Os estudantes do ensino superior, em particular aqueles cujas bases de formação ou a motivação vocacional não se encontram consolidadas, revelam necessidades de encontrarem equilíbrios entre as suas apetências formativas, os conhecimentos e capacidades detidas, a descoberta de uma maior autonomia individual e integração na nova comunidade, as novas relações com a Escola e o mundo exterior e a automotivação para tarefas que parecem carecer de interesse ou aparentam não ir ao encontro das expectativas. Face a esta situação, bem como a outras com que são confrontados durante o período de aulas, os estudantes acabam por gerar ou serem expostos a situações de desmotivação, por vezes associando alguma ansiedade e inadaptação funcional/organizacional que induz à falta de assiduidade e que perturbam o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso escolar e/ou o abandono escolar.

Sendo um problema que assume progressivamente maior significado e expressão no ensino superior, que gera efeitos perniciosos nas instituições de ensino e seus docentes e cria preocupação nas entidades que tutelam o ensino superior, torna-se crítico conhecer as causas ou os motivos de falta de assiduidade e indagar sobre as metodologias e estratégias de integração ativa dos estudantes que promovam a sua motivação e uma atitude ativa no processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, desenvolveu-se a auscultação dos alunos, através dos seus representantes, Associação de estudante e Concelho Pedagógico, bem como a análise de dados comportamentais dos alunos na presença em sala de aula e resultados das suas avaliações. Esta metodologia ativa e participante procura identificar as razões/motivos de falta de assiduidade e insucesso, bem como de condições, meios e estratégias que possam qualificar as práticas de ensino para uma maior presença dos alunos nas aulas e incremento do sucesso nas aprendizagens.

## 2 O PROBLEMA DA MOTIVAÇÃO E ASSIDUIDADE NO ENSINO SUPERIOR – ASPETOS E REFLEXÕES

O interesse pela motivação na aprendizagem é relativamente recente, as teorias mais antigas associadas à aprendizagem limitavam a motivação a uma pré-condição intrínseca da disposição para a aprendizagem. No presente, as investigações permitem concluir que a ligação entre a aprendizagem e a motivação vai muito mais além desta pré-condição, sendo possível observar uma reciprocidade: a motivação pode interferir na aprendizagem e no desempenho escolar dos alunos, bem como a aprendizagem pode produzir um efeito na motivação desses. Um dos grandes objetivos da Educação é fazer com que todos os alunos tenham uma hipótese de sucesso e de progresso (BZUNECK, 2010), na forma de aprender e de alcançar resultados. No âmbito da Educação, podemos afirmar que motivar é fomentar o interesse, a vontade e a necessidade de aprender, fazendo com que os alunos encontrem motivos para aprender, para se descobrirem, construir e desenvolverem as suas potencialidades (JESUS, 202; SANTOS and PINHEIRO, 2010). Quando um aluno está realmente motivado encontra-se predisposto a aprender, isto é, são os comportamentos motivados que facilitam a aprendizagem, que incitam e fazem com que os estudantes se envolvam nas atividades escolares facultando, conseqüentemente, a procura e a aquisição de novos conhecimentos e competências (JESUS and VIEIRA,2005).

Refira-se que é fácil gostar de algo em que conseguimos ter bons resultados, mas difícil manter a motivação quando os resultados são fracos ou as expectativas não são devidamente satisfeitas. Os resultados são produto das metodologias de ensino que, necessariamente, devem cativar, estimular e envolver os alunos, de modo a alcançar aprendizagens profícuas, integradoras dos alunos nas instituições e atividades que sistematicamente vão sendo construídas, no intuito da sua qualificação e valorização pessoal e profissional

Para ROSÁRIO, NÚÑEZ and PIENDA. (2006, p.180), a motivação constitui um “processo pelo qual se iniciam e se sustentam as atividades orientadas para os objetivos”. Desta forma a motivação é um processo e não um produto, daí não poder ser observada diretamente, mas inferida a partir de alguns comportamentos, tendo em vista o atingir de metas. As metas têm a função de oferecer um ímpeto para a direção da ação do sujeito (LOURENÇO and PAIVA, 2010; MARTINI, 2008). Assim, a motivação para além de levar uma pessoa a iniciar uma ação, mantém-na na ação e ajuda-a a finalizar as suas tarefas.

Neste contexto a motivação é uma das causas mais fortes que liga o estudante ao estudo, através da perseverança, determinada pelo gosto da descoberta e da invenção, pela criatividade, novidade e originalidade. No presente, existe uma grande quantidade

de investigações sobre as formas em que os estudantes em todos os ciclos de estudo desenvolvem a aprendizagem.

O ensino deve ser momento e processo para a construção de significados adequados por parte do estudante a partir dos conteúdos e atividades curriculares, em oposição a uma conceção tradicional, de currículos fixos e metodologias de ensino desenhadas (BIGGS, 2005; NIEMIEC and RYAN, 2009). Nesta linha construtivista, a intervenção educativa está orientada para que o estudante desenvolva a capacidade de ele próprio realizar aprendizagens significativas, perante uma diversidade de situações e circunstâncias. Procura-se que o estudante “aprenda a aprender”, o que não é tido pelos investigadores como tarefa, tendo neste âmbito a escola um papel decisivo no ensino das competências do pensar e no manuseio de tais competências no seu quotidiano (PINTRICH & SCHUNK, 2002, RODRIGUES, 2005). Hoje, vivemos numa sociedade de informação e do conhecimento, pelo que o ensino deverá incorporar significativamente a construção de destrezas cognitivas e conhecimentos, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, bem como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do estudante no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida (ROSÁRIO, 2000; ROSÁRIO & ALMEIDA, 2005).

A aprendizagem e o rendimento académico estão tendencialmente alicerçadas em torno das características dos estudantes e dos fatores associados aos espaços educativos. RAMSDEN (1992, 1997) refere que os pensamentos e ações dos alunos são profundamente afetados pelo contexto educativo ou ambiente de aprendizagem, considerando as perceções dos alunos acerca do contexto de aprendizagem como parte integrante da sua própria experiência formativa.

As características percebidas pelos alunos como sendo as mais importantes no professor parecem, deste modo, ir para além da competência para a instrução, entendida como capacidade de ensinar e de transmitir conhecimento, de fazer os alunos aprender. O ambiente de aprendizagem – o quando, onde e como os alunos aprendem – parece assumir também um peso relevante nos estudos encontrados nesta área, chamando a atenção para aspetos como o entusiasmo do professor, o interesse transmitido aos alunos, como forma de os envolver na própria aprendizagem e de estimular abordagens ao estudo do tipo mais profundo, indo para além da mera reprodução de informação ou de um tipo de estudo centrado, em demasia, nas classificações escolares. Por último, as características pessoais do próprio professor, na sua vertente mais afetiva, aparecem também valorizadas pelos alunos, ou seja, a pessoa com quem os alunos aprendem, acaba por marcar diferenças no percurso académico dos alunos. MONTEIRO et al. (2010, p.14)

Neste sentido, refletir sobre o sucesso das aprendizagens dos alunos implica, também, refletir sobre as variáveis contextuais que os envolvem nestes processos, desde

o seu background formativo, condições de aprendizagem, metodologias e meios de ensino, conteúdos curriculares de aprendizagem e relacionamento com a comunidade (PINHEIRO; 2007; REEVE, 2002). Um ensino tendencialmente centrado no aluno implica uma monitorização permanente das variáveis que permitam identificar as metodologias mais adequadas no processo de ensino-aprendizagem, o inventariar das situações a corrigir, quer por via de metodologias mais ativas e promotoras de maiores aprendizagens, quer de estímulos capazes de potenciar a assiduidade, o trabalho e, conseqüentemente, o sucesso alcançado.

As políticas, os programas e as medidas que têm por objetivo alcançar a redução do abandono destinam-se, também, na maioria das vezes, a promover o sucesso escolar ou, dito de outra forma, a combater o insucesso escolar, pois este é “frequentemente apontado como a antecâmara, seja do abandono escolar, seja do abandono do prosseguimento de estudos sem concluir o nível secundário – ou, frequentemente, sequer o básico” (JUSTINO et al., 2017). Combater o Abandono ou o insucesso escolar, ou contribuir para o sucesso escolar, são abordagens indissociáveis que convergem para o mesmo objetivo, e perseguindo a continuidade dos estudantes no sistema e a sua qualificação.

Note-se que a transição do ensino medio para o ensino superior afigura-se uma das transições mais ambicionadas e simultaneamente mais difíceis que o aluno vivencia pelas mudanças de natureza educativa, sociocultural e de desenvolvimento pessoal (NICO, 2001; PINHEIRO,2004). Assiste-se frequentemente a processos desadaptativos, os quais podem precipitar a retenção, o abandono ou a interrupção dos estudos, durante o ano letivo, para os quais a assiduidade as metodologias de ensino aprendizagem, representam um aspeto crucial da continuidade e motivação (JESUS and VIEIRA, 2005; VELOSO et al., 2010).

### **3 CONSIDERAÇÕES SOBRE MOTIVAÇÃO, ASSIDUIDADE E SUCESSO DE APRENDIZAGEM NA ESTH.**

Com base nas apreciações dos alunos e nos respetivos relatórios de curso produzidos na Escola Superior de Turismo e Hotelaria (onde são explicitadas as taxas de aprovação, classificações obtidas, assiduidade e metodologias de ensino-aprendizagem), procurou-se uma abordagem qualitativa através de uma metodologia compósita que permitisse agregar a realização de focus grupos, auscultação dos alunos integrantes dos conselhos pedagógicos, sistematização de informação contida nos relatórios de Direção de Curso e nos inquéritos resultantes dos processo de avaliação das Unidades curriculares realizados semestralmente.

Do estudo sobre assiduidade e sucesso das aprendizagens realizado foi claramente percebida a ideia de que a assiduidade é fundamental para um real sucesso escolar, havendo o entendimento de que a falta de assiduidade pode ser geradora de entraves à eficácia e eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

As considerações de enquadramento sobre a falta de assiduidade às aulas, constituem informação crítica para o desenho da pesquisa e para a interpretação dos principais aspetos que confluem para práticas de ausência às aulas, quer resultantes de quadros de organização social da vida académica, das formas de estruturação e lecionação das unidades curriculares, das metodologias de ensino ou dos níveis de conhecimento detidos (perfis formativos) que estruturam distintas capacidades de compreensão dos conteúdos e de interesse à sua frequência.

O diagnóstico dos principais motivos que conduziram à falta às aulas, de acordo com os alunos da Escola, está estruturado em questões motivacionais, de valorização da presença em aula e disponibilidade:

- Falta de motivação para as aulas devido a fracos conhecimentos de base por parte de alguns alunos;
- Grande amplitude nos níveis de conhecimento dos alunos.
- Estudo desorganizado e Gestão desadequada do tempo, falta de programação das atividades, irresponsabilidade priorizando atividades não formativas em detrimento do trabalho associado à Escola);
- Envolvimento em ações de praxe e de atividades lúdicas/festas académicas, originado cansaço e adequada disponibilidade para as atividades letivas;
- Ser trabalhador estudante, o que implica um maior esforço de presença em aula e disponibilidade para as tarefas académicas;
- Falta de interesse na disciplina ou no conteúdo programáticos originado desmotivação e desinteresse;
- Metodologias expositivas e existência dos mesmos conteúdos em formatos digitais que propiciam um menor envolvimento e disposição para a aprendizagem em sala de aula;

Se entendermos que o processo de aquisição de conhecimento e de construção de competências é resultado de metodologias e estratégias que podem gerar condições mais favoráveis de presença na aula e de trabalho, torna-se importante, aferir os problemas identificados e, num contexto de reflexão participada, promover contextos de trabalho, de partilha de perceções e de diagnóstico, conducentes a criação de condições favoráveis para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

## 4 ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DE MOTIVAÇÃO E PRESENÇA NAS AULAS.

Dos resultados obtidos, por via das práticas desenvolvidas na Escola, é notória uma valorização da presença nas aulas como fator inequívoco de uma melhor aprendizagem e resultados académicos. O aspeto crítico é de se promover o reconhecimento da importância dessa presença, pelo interesse de aprender e não pela obrigatoriedade, como forma de coagir a assiduidade por via dos condicionalismos aos resultados. Na prática percebe-se a importância de existência de argumentos/fatores motivadores que fomentem os estudantes a ter uma atitude sistematicamente participante e de envolvimento com os projetos e iniciativas que conduzam à sua aprendizagem.

Propostas de ação que visam a melhoria da assiduidade e sucesso das aprendizagens:

- Acompanhar os trabalhos, com distribuição uniforme ao longo do semestre, seguindo a matéria lecionada por forma a não sobrecarregar o fim do semestre com inúmeros trabalhos em diferentes unidades curriculares;
- Incentivar a utilização das Salas da Escola/Campus e Biblioteca para consulta bibliográfica e realização de trabalhos de estudo;
- Reduzir a ponderação na avaliação por teste escrito com o aumento consequente da ponderação na avaliação por trabalhos, principalmente em trabalhos que exijam alguma complexidade e tempo para a sua realização;
- Promover visitas de estudo e teleconferências usando, sempre que possível, as novas tecnologias para desta forma incluir o maior número de alunos inscritos e reduzir custos ao IPG;
- Implementar um sistema de controlo institucional da presença nas aulas que elimine a discricionariedade do docente e facilite o registo, nos casos em que vários docentes lecionem a mesma unidade curricular;
- Diferenciar as notas por aluno nos trabalhos desenvolvidos em grupo;
- Fortalecer o atendimento semanal nos gabinetes dos professores fomentando a ida dos alunos na época das avaliações;
- Inclusão da assiduidade nos critérios de avaliação;
- Promover os contactos dos docentes com alunos através da plataforma, email, Redes Sociais e outros meios que permitam promover práticas de ensino flexíveis de acordo com as diversas necessidades dos estudantes;
- Promover a procura do professor em horas de atendimento, como suplemento e complementaridade as aulas, reforçando práticas de acompanhamento dos alunos nas aprendizagens, quer no tocante às abordagens teóricas

quer nas abordagens de cariz prática/aplicado, relativas a trabalhos ou procedimentos técnicos;

- Fazer uma gestão dos horários que tenha em atenção aspetos como: a sobreposição de unidades curriculares de diferentes anos e a não condensação em blocos de muitas horas de aula da mesma unidade curricular;
- Reforçar a política de receção dos novos alunos que promova a integração desses alunos tanto na escola como na cidade;
- Interceder junto da Associação de Estudantes e da Comissão de Praxe para promoverem uma integração efetiva dos alunos na academia e no apoio as atividades de ensino-aprendizagem;
- Nas línguas estrangeiras promover a realização de teste de diagnóstico no ano de matrícula, para posterior colocação dos alunos em turmas de acordo com os níveis de conhecimento;
- Solicitar aos professores que, numa linha pedagógica, reforcem a orientação, desde o início e de forma permanente e insistente, através de formas eficientes de organização e de método de estudo;
- Reforço e atualização da componente pedagógica dos professores, promovendo a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem mais aliciantes e eficazes, nomeadamente: acontecimentos atuais e/ou da realidade envolvente; Fazer a apresentação de mais casos práticos que façam a ligação com o mercado de trabalho;
- Formações extracurriculares (cursos livres) e/ou o estímulo ao uso do horário de atendimento, no sentido de diminuir o problema de falta de bases;
- Redução do número de trabalhos pedidos, “ajustando-os ao volume de trabalho de cada unidade curricular”, e uma orientação mais eficaz nos trabalhos de grupo.

Procurando o ensino politécnico uma formação tendencialmente aplicada e prática, subsistem hoje modelos formativos e estratégias desenvolvidas que, se por um lado vêm replicar a formação dos docentes do sistema universitário, por outro tendem a reduzir o ensino aplicado e o desenvolvimento prático das competências pretendidas. Se no primeiro caso a sua realidade é maioritariamente verificada nas áreas das ciências sociais, no segundo, resulta da falta de metodologias de ensino ou de capacidade de promover estratégias de ensino ativas e aplicadas.

Sendo reconhecida a importância da presença nas aulas na aprendizagem e na formação integral do aluno, percebem-se os constrangimentos que por vezes se colocam



em função das condições para o estudo (dedicação integral, situação económica e familiar, motivação, entre outras), bem como de alguma responsabilidade ou não em termos das suas opções (DECI & RYAN, 2000; FONSECA, 2011;). Assim, entende-se que sendo a assiduidade determinante na formação e no processo de ensino-aprendizagem, ela não pode simultaneamente constituir entrave ou condicionalismo efetivo às opções de formação do aluno e dos modelos de avaliação pretendidos. Equacionar estratégias diferenciadoras, que considerem os contextos socioculturais e tecnológicos dos estudantes, com processo de ensino envolventes e participativos, surge como grande desafio e cuja a aplicação resulta das especificidades formativas e dos contextos educativos promovidos.

## 5 CONCLUSÕES

O trabalho desenvolvido e os resultados obtidos por via da auscultação de alunos representantes de curso nos Conselhos Pedagógicos, das indicações obtidas por via dos relatórios de curso e das investigações produzidas sobre esta problemática, permitem identificar um conjunto de fatores que vêm contribuindo para uma falta de assiduidade dos alunos e respetivas implicações nos processos de ensino aprendizagem.

De acordo com os dados recolhidos podem-se estruturar os aspetos de falta de assiduidade em torno dos alunos, professores e condições organizacionais. No tocante aos alunos verificam-se problemas associados ao seu background formativo, à motivação de frequência do curso e a metodologias de organização do trabalho/estudo, que associado a alguma falta de maturidade e responsabilidade conduzem a práticas de absentismo e de interesses divergentes dos escolares.

Em termos dos docentes assinalam-se práticas pedagógicas pouco cativantes, resultantes de uma excessiva ou desadequada lecionação dos conteúdos teóricos, bem como uma não suficiente operacionalização de metodologias mais práticas sustentadas em componentes de aplicação, de estudo de casos, exploração de conteúdo ou desenvolvimento de trabalhos, em detrimento de metodologias passivas e de reprodução dos conteúdos detidos em diapositivos. São referenciadas situações que requerem maior acompanhamento dos docentes, maior versatilidade nas formas de contacto e horas de atendimento/tutoria, bem como a valorização de diferentes processos de avaliação. A atualização dos conteúdos, a adequação a casos reais e a utilização de ferramentas de trabalho adequadas ao curso são também motivo de apreciação dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

BZUNECK, J. A. (2010). Como motivar os alunos: Sugestões práticas. Em E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. É. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*. (Cap. 1), Petrópolis, RJ: Editora Vozes, pp. 13-42.

DECI, E. L. & RYAN, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), pp. 227-268.

FONSECA, M. L. (2011). Estimando a Elasticidade do Efeito da Assiduidade às Aulas no Mérito Académico. consoante a Classe Social no Ensino Superior Português, *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXII, pp. 155-176.

JESUS, S.N. (2002). Relação pedagógica e motivação do professor e do aluno no ensino superior, in JESUS, S.N. (Org). *Pedagogia e Apoio Psicologico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto editora, pp. 11-27.

JESUS, S. N. e VIEIRA, L. S. (2005). Motivação dos alunos no Ensino Superior. Uma investigação realizada na Universidade do Algarve. In A. Tomé & T. Carreira (Org.), *Ensino-Formação-Profissão Arte*, Lisboa: Editorial Minervqa, pp. 27 – 48.

JUSTINO, D., SANTOS, R., BEATRIZ, I., GRAMAXO, L., PASCUEIRO, L., FRANCO, L., CARVALHO, M., TOMAZ, M. SANTOS, R., ALMEIDA, S., & BATISTA, S. (2017). *Atlas da educação: Contextos sociais e locais do sucesso e do insucesso: Edição de 2017*. Lisboa: Projeto ESCXEL, CICS. NOVA.

LOURENÇO, A. A. & PAIVA, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Revista Ciências e Cognição*, 15 (2), pp.132-141. Acedido abril 19, 2015, de [http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15\\_2/12\\_132-141\\_m313.pdf](http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_2/12_132-141_m313.pdf)

MARTINI, M.L. (2008). Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade. *Psicol. Esc. Educ.*, 12 (2), pp.479-480.

MONTEIRO, S., ALMEIDA, L., CRUZ, J.F e VASCONCELOS R. M. (2010). Percepções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores: um estudo com alunos de engenharia, *Revista Portuguesa de Educação* v.23 n.2 Braga ([http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087191872010000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087191872010000200010&script=sci_arttext)).

MORAIS, N. (2005). *Percepções do ensino pelos alunos: Proposta de instrumentos de avaliação para o ensino superior*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

NETTO, S. P. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.

NIEMIEC, C. P. & RYAN, R. M. (2009), *Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice*. *Theory and Research in Education*, 7 (2), pp. 133-144. [http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009\\_NiemiecRyan\\_TRE.pdf](http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_NiemiecRyan_TRE.pdf)

NICO, J. (2001). A adaptação do(a) estudante à universidade: Porque não também o contrário. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos, & C. Januário (Orgs.), *III Simpósio Pedagogia na Universidade* (pp. 55-67). Lisboa: Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa.

PINHEIRO, M. R. (2004). O desenvolvimento da transição para o ensino superior: O princípio depois de um fim. *Aprender*, 29, 9-20.

PINHEIRO, M. R. (2007). O que posso fazer por mim? Ou a outra face da Pedagogia do Ensino Superior: Princípios e desafios das boas práticas dos estudantes. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação: Educação para o sucesso, políticas e actores. Funchal.

PINTRICH, P.R. & SCHUNK, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications* (2nd ed.). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.

RAMSDEN, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

RAMSDEN, P. (1997). The context of learning in academic departments. In F. Marton, D. J. Hounsell & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (2nd ed.), Edinburgh: Scottish Academic Press. pp. 198-216.

REEVE, J. (2002). Self-determination theory applied to educational setting. Em E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press pp. 183-203.

RODRIGUES, M. J. et al (2005). *Aprender a estudar no ensino superior. Apresentação de um programa de métodos de estudo*. Universidade de Coimbra e Universidade de Aveiro: GAP-SAS.

ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J. & PIENDA, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: Cartas de Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra: Almedina.

ROSÁRIO, P. & ALMEIDA, L. S. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahía (Org.), *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, Lisboa: Relógio Água, pp. 141-165.

ROSÁRIO, P. e outros. (2000). As abordagens dos alunos à aprendizagem em função da área académica: uma investigação na Universidade do Minho. In: A. P. Soares et al. (Eds.). *Transição para o ensino superior*, Braga: Universidade do Minho, pp. 133-145.

SANTOS, J., & PINHEIRO, M. (2010). Assiduidade às aulas, satisfação com o curso e estratégias de motivação para a aprendizagem em estudantes do ensino superior. In A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Apoio psicológico no ensino superior: Modelos e práticas - Actas do I Congresso Nacional da RESAPES-AP*, Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 362-370.

VELOSO, H., COSTA, A., & LOPES, J. (Coords.). (2010). *Factores, representações e práticas institucionais de promoção do sucesso escolar no ensino superior*. Porto: U. Porto editorial.

## CAPÍTULO 5

### (DES)MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO NA ILHA TERCEIRA - AÇORES (PORTUGAL)

Data de submissão: 11/02/2021

Data de aceite: 26/02/2021

#### **Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento Desporto, Exercício e Saúde  
Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano  
Vila Real, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-5985-8875>

#### **Ana Rita Bravo Nogueira**

Escola Integrada dos Biscoitos  
Ilha Terceira, Portugal

#### **Isabel Maria Rodrigues Gomes**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento Desporto, Exercício e Saúde  
Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano  
Vila Real, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0001-9002-4265>

#### **Sandra Celina Fonseca**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento Desporto, Exercício e Saúde  
Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano  
Vila Real, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0001-9468-7269>

#### **Antonino Pereira**

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu  
Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), Viseu, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-3088-8413>

**RESUMO:** Enquadramento: A motivação do professor é um dos fatores mais importantes para proporcionar uma aprendizagem de qualidade e atingir os objetivos educativos. No caso do professor de educação física, a sua motivação parece ser um fator preditor da adoção de um estilo de vida saudável nos alunos. Objetivo: Caracterizar os níveis de motivação para o desempenho profissional dos professores de educação física da Ilha Terceira (Açores-Portugal), comparar segundo o sexo e vínculo, e relacionar com a idade e tempo de serviço. Metodologia: Numa amostra constituída por 65 professores de educação física da escola pública (42 mulheres e 23 homens), com idades compreendidas entre 25 e 61 anos ( $42,38 \pm 8,46$ ), foi aplicado a Escala de Motivação Extrínseca e Intrínseca no Trabalho (WEIMS). Para analisar as diferenças por sexo foi utilizado o t-teste e para verificar a associação entre variáveis o coeficiente de correlação de Pearson. Resultados:

Podemos verificar que a motivação extrínseca-regulação integrada (5,44), seguida da motivação intrínseca (5,17) são as variáveis que apresentam valores superiores e com valores mais baixos temos a motivação extrínseca-regulação externa (4,19) e, por último, a desmotivação (3,26). Os resultados do t-teste demonstraram que apenas existem diferenças estatisticamente significativas por sexo na motivação extrínseca-regulação integrada ( $p=,05$ ), apresentando o sexo masculino valores superiores. Não foram encontradas diferenças significativas por vínculo, nem quando se correlacionou com a idade e tempo de serviço. Conclusões: Os professores de educação física apresentaram níveis de motivação de moderados a elevados, verificando-se uma tendência da motivação diminuir num contínuo entre a motivação intrínseca, extrínseca e a desmotivação. O sexo foi um fator diferenciador dos níveis de motivação, entanto o vínculo não. Verificou-se uma tendência para os professores com mais tempo de serviço se sentirem mais desmotivados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Motivação. Professores de educação física. Teoria da autodeterminação.

#### (A)MOTIVATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS : A STUDY IN TERCEIRA ISLAND – AZORES (PORTUGAL)

**ABSTRACT:** Introduction: Teacher motivation is one of the most important factors for providing quality learning and achieving educational goals. In the case of the physical education teacher, his motivation seems to be a predictor of the adoption of a healthy lifestyle in students. Objective: The aim of this study was to characterize the levels of motivation for the professional performance of physical education teachers in Terceira Island (Azores-Portugal), to compare by sex and employment relationship, and to relate to age and length of service. Methods: The sample consisted of 65 physical education teachers, working in public schools (42 women and 23 men), aged between 25 and 61 years ( $42,38 \pm 8,46$ ), to whom the Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale (WEIMS) was applied. T-test was used to analyse differences by sex and Pearson's correlation coefficient to verify the association between variables. Results: The results show that extrinsic motivation-integrated regulation (5,44), followed by intrinsic motivation (5,17) are the variables that present higher values and extrinsic motivation-external regulation appears with lower values (4,19) and, finally, amotivation (3,26). The results of t-test show that there are only statistically significant differences by sex in the extrinsic motivation-integrated regulation ( $p=,05$ ) with the males showing higher values. There were no significant differences by professional bond, nor when it correlated with age and length of service. Conclusions: Physical education teachers have moderate to high levels of motivation, with a trend of motivation decreasing in a continuum between intrinsic, extrinsic motivation and amotivation. Sex was a differentiating factor in the motivation levels, but the bond was not. There was a tendency for teachers with more years of service to feel more discouraged.

**KEYWORDS:** Motivation. Physical education teachers. Self-determination theory.

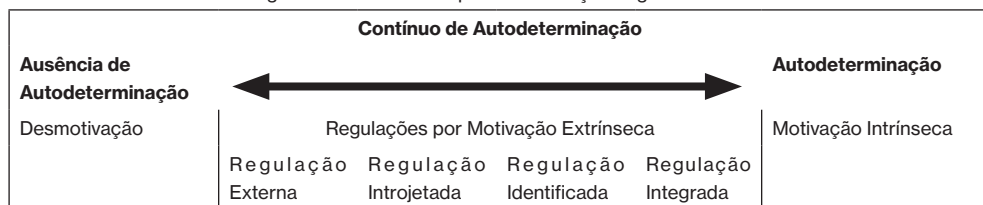
## 1 INTRODUÇÃO

A motivação do professor é um construto multifacetado com grande possibilidade de influenciar o seu comportamento (CARSON & CHASE, 2009), sendo um dos fatores mais importantes para atingir objetivos educativos e um ambiente promotor de uma aprendizagem de qualidade (UĞRAŞ & ÖZEN, 2019). No contexto escolar, e no caso específico da educação física, o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos e na promoção de um estilo de vida saudável dos mesmos, sendo uma disciplina reconhecida e aconselhada na promoção da saúde (TAYLOR & NTOUMANIS, 2007). Os estudos demonstram que a motivação e o comportamento do professor de educação física parecem ser fatores preditores da adoção de um estilo de vida saudável. Uma investigação de Trigueros et al. (2019) demonstrou a importância da disciplina de educação física na adoção de hábitos de vida saudáveis, como uma dieta adequada e a prática de atividade física regular. Um estudo realizado por Maryam (2018) concluiu que a motivação dos professores foi um fator que influenciou a adesão à participação desportiva dos jovens.

A Teoria da Autodeterminação (TAD) deverá ser considerada a perspetiva teórica mais relevante para estudar e compreender a motivação do professor de Educação Física (ZHANG, 2016). Uma característica que mais distingue a TAD das outras teorias motivacionais é que esta aborda a motivação como um conceito multidimensional, não variando só em nível, mas também em tipo de motivação (CARSON & CHASE, 2009). Esta teoria assume que as pessoas iniciam e persistem num determinado tipo de comportamento enquanto acreditam que as suas ações conduzem a determinados resultados ou objetivos pretendidos (DECI & RYAN, 2000). A TAD refere que a motivação do individuo tem por base a satisfação das necessidades básicas de autonomia, competência e relacionamento. Esta teoria acrescenta que o comportamento humano pode ser regulado por três tipos de motivação, situados num contínuo motivacional, consoante os diferentes objetivos: motivação intrínseca, motivação extrínseca e ausência de motivação. A motivação intrínseca representa comportamentos voluntários que são realizados unicamente pelo prazer e satisfação derivados da experiência (por exemplo, o professor que considera o ensino da educação física como importante e uma paixão). A motivação extrínseca caracteriza-se por comportamentos cujo objetivo fundamental é receber ou evitar consequências externas (por exemplo, o professor que considera o ensino uma obrigação e espera recompensas e reconhecimento social). A desmotivação

é demonstrada quando o indivíduo reconhece os resultados das suas ações sem propósito, e age passivamente (por exemplo, o professor que considera o ensino como algo inútil). A motivação extrínseca pode ainda variar em função dos níveis decrescentes de autonomia, assumindo os seguintes tipos de regulação: integrada (existe uma escolha em função de valores), identificada (a pessoa valoriza a importância da tarefa), introjetada (a pessoa age, porque se sente culpada ou envergonhada) e externa (espera uma recompensa ou tem medo) (ver figura 1).

Figura 1. Contínuo dos tipos de motivação segundo a TAD



Fonte: adaptada de Ryan & Deci (2000).

As regulações integradas, identificadas e motivação intrínseca referem-se à motivação autodeterminada; enquanto que a desmotivação, a regulação externa e a introjetada referem-se à motivação não autodeterminada ou controlada. Esta distinção é um dos aspetos principais da TAD, que nos indica que a regulação autónoma apresenta efeitos mais positivos no bem-estar e desempenho, do que a regulação controlada (DECI & RYAN, 2000).

A pesquisa disponível sobre a motivação do professor utilizando a TAD demonstrou que os incentivos extrínsecos (por exemplo, salário extra, prémios, etc.) geralmente prejudicam a motivação e o desempenho autodeterminados dos professores; enquanto as estratégias intrínsecas melhoram a capacidade de ensino e a aprendizagem dos alunos aumentando, a maior parte das vezes, a motivação autodeterminada dos docentes (CARSON & CHASE, 2009).

Uma meta-análise recente à cerca da aplicação da TAD no contexto da educação física, encontrou muitos estudos realizados com crianças e adolescentes (VASCONCELLOS ET AL., 2020). Por outro lado, apesar dos estudos sobre a motivação dos professores de educação física tinham vindo a aumentar nos últimos anos, existem poucos que se baseiam na TAD.

Tendo o professor de educação física tem um papel fundamental no contexto escolar, na promoção de um estilo de vida saudável e ativo nos seus alunos, a identificação dos fatores que influenciam os seus níveis de motivação é fundamental para a criação de políticas educativas adequadas. Perante isto, e tendo por base a TAD, é fundamental identificar quais as características do trabalho dos professores que contribuem para o

desenvolvimento da sua motivação. Posto, isto definimos como objetivo deste estudo: i) caracterizar os níveis de motivação para o desempenho profissional dos professores de Educação Física da Ilha Terceira, Açores (Portugal); ii) comparar os níveis de motivação segundo o sexo e o vínculo; iii) e, relacionar os tipos de motivação com a idade e o tempo de serviço.

## 2 METODOLOGIA

### Amostra

A amostra foi composta pela totalidade dos professores de educação física do ensino básico e secundário de todas as escolas públicas da Ilha Terceira, Açores (Portugal), o que totalizou 65 docentes (42 mulheres e 23 homens), com idades compreendidas entre os 25 e os 61 anos ( $42,38 \pm 8,46$ ). Relativamente ao vínculo, 45 (69,2%) professores eram efetivos e 20 (30,8%) contratados.

### Instrumentos

**Dados Biográficos.** Foi desenvolvido um questionário para recolher os seguintes dados pessoais: sexo, idade, tempo de serviço, habilitações académicas, grupo de recrutamento, vínculo (efetivo ou contratado) e nível de lecionação (pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, secundário).

**Motivação no Trabalho.** Foi utilizada a Escala de Motivação Extrínseca e Intrínseca no Trabalho (*Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale - WEIMS*) desenvolvida por Trembley et al. (2009) para avaliar a motivação no contexto de trabalho, baseada na Teoria da Autodeterminação (DECI & RYAN, 2000). Este questionário foi traduzido e validado para Português por Cristina (2012), sendo constituída por 18 itens com sete opções de resposta numa escala tipo likert, em que 1 significa “não corresponde de forma alguma” e 7 “corresponde completamente”. A WEIMS avalia seis dimensões da TAD: motivação intrínseca (MI), motivação extrínseca-regulação integrada (MERINTE), motivação extrínseca-regulação identificada (MERID), motivação extrínseca-regulação introjetada (MERINTR), motivação extrínseca-regulação externa (MERE) e desmotivação (DESMO). Foi calculada a consistência interna do questionário, tendo sido obtidos valores de alfa de Cronbach para cada dimensão que variam entre 0,53 e 0,84, sendo valores considerados aceitáveis (TABACHNICK & FIDELL, 1989). Num estudo recente, Nordhall et al. (2020) também utilizaram a WEIMS numa amostra de professores suecos.



## Procedimentos

Para a aplicação do questionário foi pedida autorização à Direção Regional de Educação e a todos os estabelecimentos de ensino da Ilha Terceira. Após resposta positiva por parte da direção dos agrupamentos e das escolas, os docentes de educação física foram contactados, pessoalmente ou por telefone, para explicarmos os objetivos do estudo e solicitar a sua colaboração. Foi marcada uma data para assinatura do consentimento informado e aplicação dos questionários, entre março e Abril de 2017.

## Análise dos dados

Relativamente à estatística descritiva foram calculados valores máximo e mínimo, média, desvio padrão, curtose e assimetria. Dado que as variáveis apresentaram uma distribuição normal, para a comparação da motivação por sexo e por vínculo utilizamos o t-teste para amostra independentes, e para relacionar com a idade e o tempo de serviço foi usado o coeficiente de correlação de Pearson. Foi utilizado um nível de significância de 5%.

## 3 RESULTADOS

Na tabela 1 apresentamos os valores mínimo e máximo, média, desvio padrão, assimetria e curtose de cada tipo de motivação, relativos à amostra total.

Tabela 1 – Estatística descritiva quanto ao tipo de motivação

|         | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão | Assimetria | Curtose |
|---------|--------|--------|-------|---------------|------------|---------|
| MI      | 3,00   | 7,00   | 5,17  | ,89           | -,17       | -,50    |
| MERINTE | 3,00   | 7,00   | 5,44  | ,91           | -,20       | -,22    |
| MERID   | 2,00   | 6,00   | 4,90  | 1,06          | -,83       | ,39     |
| MERINTR | 1,00   | 7,00   | 4,84  | 1,31          | -,65       | -,04    |
| MERE    | 2,00   | 7,00   | 4,19  | 1,04          | -,03       | ,20     |
| DESMO   | 1,00   | 6,00   | 3,26  | 1,15          | -,12       | -,48    |

Legenda: MI – Motivação Intrínseca; MERINTE – Motivação Extrínseca – regulação integrada; MERID – Motivação Extrínseca – regulação identificada; MERINTR - Motivação Extrínseca – regulação Introjetada; MERE - Motivação Extrínseca – regulação externa; DESMO – Desmotivação.

Fonte: elaboração própria

Da análise desta tabela podemos verificar que a motivação extrínseca-regulação Integrada (5,44), seguida da motivação intrínseca (5,17) são as variáveis que apresentam valores superiores e acima de 5. Logo a seguir temos a motivação extrínseca-regulação identificada (4,90), a motivação extrínseca-regulação introjetada (4,84). Com valores mais baixos temos a motivação extrínseca – regulação externa (4,19) e por último a desmotivação (3,26).

Na tabela 2 apresentamos os resultados do t-teste na comparação dos tipos de motivação em função do sexo e vínculo dos professores.

Tabela 2 – Análise comparativa dos tipos de motivação em função do sexo vínculo dos professores

|         | Masculino<br>(n=22) | Feminino<br>(n=43) | p    | Efetivo<br>(n=45) | Contratado<br>(n=20) | p   |
|---------|---------------------|--------------------|------|-------------------|----------------------|-----|
| MI      | 5,44 (.85)          | 5,03 (.88)         | ,08  | 5,10 (.87)        | 5,32 (.93)           | ,38 |
| MERINTE | 5,76 (.98)          | 5,28 (.84)         | ,05* | 5,48 (.93)        | 5,35 (.90)           | ,60 |
| MERID   | 4,89 (1,39)         | 4,90 (.87)         | ,99  | 4,91 (1,12)       | 4,87 (.94)           | ,88 |
| MERINTR | 5,08 (1,45)         | 4,72 (1,22)        | ,30  | 4,84 (1,27)       | 4,83 (1,41)          | ,98 |
| MERE    | 4,21 (1,03)         | 4,19 (1,06)        | ,93  | 4,25 (1,10)       | 4,07 (.92)           | ,51 |
| DESMO   | 3,36 (1,43)         | 3,20 (1,00)        | ,60  | 3,38 (1,26)       | 2,98 (1,26)          | ,21 |

Legenda: MI – Motivação Intrínseca; MERINTE – Motivação Extrínseca – regulação integrada; MERID – Motivação Extrínseca – regulação identificada; MERINTR - Motivação Extrínseca – regulação introjetada; MERE - Motivação Extrínseca – regulação externa; DESMO – Desmotivação; \*p≤,05

Fonte: elaboração própria

Apesar dos professores do sexo masculino apresentarem valores superiores em quase todos os valores da motivação e desmotivação (exceto motivação extrínseca–regulação identificada), as diferenças apenas são estatisticamente significativas na motivação extrínseca–regulação integrada (p=,05), em função do sexo.

Na tabela 3 apresentamos os resultados do coeficiente de correção de Pearson entre os tipos de motivação e a idade e tempo de serviço.

Tabela 3 – Análise correlacional entre os tipos de motivação e a idade e tempo de serviço

|         | Idade |     | Tempo Serviço |     |
|---------|-------|-----|---------------|-----|
|         | r     | p   | r             | p   |
| MI      | -,09  | ,49 | -,09          | ,49 |
| MERINTE | -,05  | ,69 | -,06          | ,64 |
| MERID   | -,03  | ,80 | -,08          | ,52 |
| MERINTR | ,04   | ,76 | ,02           | ,89 |
| MERE    | ,09   | ,50 | ,12           | ,36 |
| DESMO   | ,19   | ,14 | ,23           | ,07 |

Legenda: MI – Motivação Intrínseca; MERINTE – Motivação Extrínseca – regulação integrada; MERID – Motivação Extrínseca – regulação identificada; MERINTR - Motivação Extrínseca – regulação Introjetada; MERE - Motivação Extrínseca – regulação externa; DESMO – Desmotivação.

Fonte: elaboração própria

Da análise da tabela anterior podemos referir que não existe nenhuma correlação estatisticamente significativa. Apenas, a correlação do tempo de serviço aproxima-se do significativa (p=,07), sendo positiva e fraca.

## 4 DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi caracterizar os níveis de motivação para o desempenho profissional dos professores de educação física da Ilha Terceira, Açores (Portugal), comparar segundo o sexo e vínculo e relacionar com a idade e tempo de serviço. Os resultados permitem-nos verificar que os professores de educação física apresentam níveis de motivação de moderados a elevados para a sua profissão. E, em termos gerais, os professores do sexo masculino estão mais motivados que os do feminino, principalmente no que diz respeito à motivação extrínseca-regulação integrada. Verifica-se ainda uma tendência para os professores com mais tempo de serviço se sentirem mais desmotivados.

Os professores de educação física da amostra apresentam níveis de motivação de moderados a elevados para a sua profissão, verificando-se uma tendência geral desta diminuir progressivamente num contínuo decrescente entre a motivação intrínseca, extrínseca e terminando na desmotivação, com valores mais reduzidos. Um estudo feito por Uğraş e Özen (2019) também concluiu que o nível de motivação intrínseca dos professores de educação física é superior à motivação extrínseca. Um estudo realizado na Turquia sobre a motivação dos professores de educação física, também concluiu que esta é elevada (ÜNLÜ & FILİZ, 2019). Estes autores referem que os professores de educação física têm uma elevada satisfação no trabalho em termos de autonomia, progressão na carreira, regras relacionadas com a lecionação e relações sociais.

Apesar dos professores do sexo masculino apresentarem valores superiores em quase todos os valores da motivação (exceto motivação extrínseca-regulação identificada), estes apresentam valores estatisticamente superiores na motivação extrínseca-regulação integrada ( $5,76 \pm 0,98$  vs.  $5,28 \pm 0,84$ ). Este tipo de regulação é a forma de motivação extrínseca mais autodeterminada e menos controlada externamente, ou seja, o indivíduo apresenta um elevado grau de autonomia nos seus comportamentos, bem como, uma elevada sensação de competência e pertença. Um estudo de Smela et al. (2019) também verificou que os professores de educação física do sexo masculino têm uma motivação para a realização significativamente superior comparativamente às colegas do sexo feminino, que poderá estar relacionada com uma maior persistência, coragem e competitividade. Contrariamente, outros estudos referem não existirem diferenças por sexo na motivação geral dos docentes (ÜNLÜ & FILİZ, 2019), na motivação intrínseca (UĞRAŞ & ÖZEN, 2019; KARAGÜN & EKİZ, 2020) e na extrínseca (UĞRAŞ & ÖZEN, 2019). Estas diferenças encontradas podem ser justificadas pelos diferentes tipos

de motivação estudadas, variedade de instrumentos de avaliação utilizados e diferenças culturais.

O cansaço, o desgaste, a desilusão com a carreira e a percepção objetiva das limitações e falhas do sistema educativo, podem estar associados a uma tendência para os professores com mais tempo de serviço se sentirem mais desmotivados. Azevedo et al. (2016) também constataram que a desmotivação aumenta com o tempo de serviço. Igualmente, o estudo de Uğraş e Özen (2019) verificou que os professores de educação física com 1-10 anos de antiguidade tiveram mais motivação para ensinar e mais motivação intrínseca que os com 11-20 anos e mais 20 anos de antiguidade. Isto pode ser justificado pelo facto de que os professores de educação física quando iniciam a carreira docente apresentam níveis de motivação elevados, e que a fadiga profissional aumenta ao longo dos anos, o que poderá também afetar a motivação para a docência.

Sendo a profissão docente uma das com maior prevalência de burnout (NORDHALL ET AL., 2020), esta investigação poderá contribuir para colmatar as lacunas existentes na caracterização dos fatores influenciadores da motivação dos professores de educação física, tendo por base a TAD, o que poderá ajudar na implementação de medidas e políticas educativas que mantenham os professores motivados. Efetivamente, segundo a TAD, as estratégias intrínsecas melhoram a capacidade de aprendizagem dos alunos, aumentando a motivação autodeterminada, bem-estar e desempenho dos docentes.

Uma das limitações deste estudo é ter sido apenas realizado na ilha de S. Miguel nos Açores, sendo nossa intenção alargá-lo a todos o país e, ainda, complementar com um estudo qualitativo acerca dos motivos que levam à desmotivação e à identificação de estratégias motivacionais utilizadas pelos professores de educação física.

## 5 CONCLUSÕES

Os professores de educação física da Ilha Terceira apresentam níveis de motivação de moderados a elevados, verificando-se uma tendência geral da motivação decrescer continuamente entre a motivação intrínseca, extrínseca e desmotivação. O sexo foi um fator diferenciador da motivação, enquanto o vínculo profissional não. Verificou-se uma tendência para os professores com mais tempo de serviço sentirem-se mais desmotivados. Tendo por base estas conclusões, propõem-se o desenvolvimento e implementação de políticas educativas que mantenham os professores motivados, pois, só assim poderemos ter os alunos motivados e um ensino de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J.; VEIGA, J. & RIBEIRO, D. **As motivações e preocupações dos professores: Apresentação dos resultados de um inquérito**. Fundação Manuel Leão, Centro de Estudos Sociais, Vila Nova de Gaia, 2016.

CARSON, R. & CHASE, M. An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework, **Physical Education and Sport Pedagogy**, n. 14, p. 335-353, 2009.

CRISTINA, S. **Motivações no trabalho remunerado em organizações sem fins lucrativos : o caso das instituições particulares de solidariedade social do Porto**. Tese (Mestrado em Gestão de Serviços). Faculdade de Economia da Universidade do Porto, 2012.

DECI, E. & RYAN, R. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. **Psychological Inquiry**. n. 11, p. 227 –268, 2000.

KARAGÜN, E. & EKIZ, Z. Examination of intrinsic motivation, and job satisfaction of physical education and other branch teachers, **Educational Research and Reviews**, n. 15, p. 632-638, 2020.

MARYAM, A. Prediction of the Participation Motivation in Sport of Girls on the Basis of the Motivation of Physical Education Teachers, with the Self-Determination Theory Approach. **Sport Psychology Studies**, n. 7, p. 1-18, 2018.

NORDHALL, O. ; KNEZ, I. ; SABOONCHI, F. & WILLANDER, J. Teachers' Personal and Collective Work-Identity Predicts Exhaustion and Work Motivation: Mediating Roles of Psychological Job Demands and Resources. **Front. Psychol.** n. 11, p.1538, 2020.

RYAN, R. M. & DECI E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. **American Psychologist**, 55, 68-78, 2000.

SMELA, P. ; PACESOVA, P. ; ANTALA, B. ; CEKANOVA, I. & FUCIK, H. Achievement Motivation of Physical Education Teachers. **Sport Mont**, n. 17, p. 67-71, 2019.

TABACHNICK, B.G. & FIDELL. L.S. **Using Multivariate statisticS**. 5th ed. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2007.

TREMBLAY, M. ; BLANCHARD, C. ; TAYLOR, S. ; PELLETIER, L. ; VILLENEUVE, M. Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale: Its value for organizational Psychology Research. **Canadian Journal of Behavioural Science**, n. 41, p. 213-226, 2009.

TRIGUEROS, R. ; MINGUEZ, L. ; GONZALEZ-BERNAL, J.; JAHOUH, M. ; SOTO-CAMARA, R. & AGUILAR-PARRA, J. Influence of Teaching Style on Physical Education Adolescents' Motivation and Health-Related Lifestyle. **Nutrients**, n. 11, p. 2594, 2019.

UĞRAŞ, S. & ÖZEN, G. Examining Teaching Motivations of Physical Education Teachers. **International Journal of Education Technology and Scientific Researches**, n. 4, p. 497-512, 2019.

ÜNLÜ, H. & FILİZ, B. Work Ability of the Turkish Physical Education Teachers, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, n. 90, p. 666-677, 2019.

VASCONCELLOS, D. ; PARKER, P. D. ; HILLAND, T. ; CINELLI, R. ; OWEN, K. B. ; KAPSAL, N. ; LEE, J. ; ANTCZAK, D. ; NTOUMANIS, N. ; RYAN, R. M., & LONSDALE, C. Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. **Journal of Educational Psychology**, n. 112, p. 1444-1469, 2020.

ZHANG, Y. Understanding the sustained use of online health communities from a self-determination perspective. **J Assn Inf Sci Tec**, n. 67, p. 2842-2857, 2016.

## CAPÍTULO 6

### DIALOGIA E ENUNCIÇÃO NA CAPACITAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A MATERIALIDADE DO JOGO DE VOZES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Data de submissão: 22/01/2021

Data de aceite: 26/02/2021

**Ana Maria Alves Pereira dos Santos**

Universidade Federal de Goiás  
Goiânia - Goiás

CV: <http://lattes.cnpq.br/6856930553489713>

**Alexandre Ferreira da Costa**

Professor da Faculdade de Letras da  
Universidade Federal de Goiás  
Goiânia – Goiás

CV: <http://lattes.cnpq.br/4184486812934402>

**RESUMO:** Este trabalho resulta de uma pesquisa acadêmica que buscou aprofundamento em conceitos teóricos, tais como: dialogismo, enunciação e responsividade para compreender uma prática discursiva da educação moderna. A educação moderna está cada dia mais utilizando os recursos da educação a distância (EAD) tanto para formação quanto para a formação continuada. E um dos recursos discursivos utilizados nesse modelo de educação são os fóruns, os quais são utilizados como uma forma interlocutiva de interação dentro de ambientes da educação a distância. Dessa forma, o que

se apresenta neste trabalho é um escopo teórico que possibilitou uma reflexão sobre a formação continuada de professores por meio da educação a distância e a relação dessa prática com os conceitos mencionados, buscando compreender o processo de construção do conhecimento dentro dessa prática discursiva. Os dados analisados sob essa perspectiva discursiva foram extraídos de um dos fóruns que compunha a *Especialização em Linguagem, transversalidade e Interdisciplinaridade*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialogismo. Discurso. Enunciação. Gênero fórum.

#### DIALOGY AND ENUNCIATION IN TRAINING TEACHERS IN DISTANCE EDUCATION ENVIRONMENTS: THE MATERIALITY OF THE VOICE GAME IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

**ABSTRACT:** This paper results from an academic research that sought to deepen theoretical concepts, such as: dialogism, enunciation and responsiveness to understand a discursive practice of modern education. Modern education is increasingly using the resources of distance education (EAD) for both training and continuing education. And one of the discursive resources used in this model of education are

the forums, which are used as an interlocutive form of interaction within environments of distance education. Thus, what is presented in this work is a theoretical scope that made possible a reflection on the continuing formation of teachers through distance education and the relation of this practice with the mentioned concepts, seeking to understand the process of knowledge construction within this practice discourse. The data analyzed from this discursive perspective were extracted from one of the forums that composed the Specialization in Language, transversality and Interdisciplinarity.

**KEYWORDS:** Dialogism. Speech. Enunciation. Genre. Forum.

## 1 INTRODUÇÃO

A relação entre formação continuada de professores e a construção do conhecimento pode ser vinculada a dois pilares básicos, embora complexos. Para que a produção do conhecimento aconteça de tal forma que seja possível investigá-la, é necessária uma análise tanto da linguagem quanto das relações sociais, uma vez que a materialização do conhecimento se realiza mediante esses sustentáculos.

Para pensar a organização social e de que maneira as relações humanas se organizam, faz-se necessário apreender a natureza da linguagem e o modo como ela se estrutura e se articula para organizar essas relações. Ao estabelecer tal conexão entre linguagem e sociedade, não se procura reduzir a complexidade da primeira, mas sim analisar as possibilidades e variadas dimensões do conhecimento em determinado fazer social, que envolve sujeitos e, portanto, relações mediadas pela linguagem.

Segundo GERALDI (1991, p. 14), a linguagem

deve ser compreendida como trabalho constitutivo dos sistemas de referências e dos sujeitos cujas consciências se formam precisamente pelo conjunto de categorias que vão incorporando, nos processos interlocutivos de que participam.

Isto é, compreende-se que a apreensão da linguagem acontece na inserção dos sujeitos nos processos interlocutivos, os quais podem ser compreendidos como o resultado da sistematização das relações que se organizam social e linguisticamente. Conforme FRANCHI (1977, p. 22 *apud* GERALDI, 1991, p. 11):

A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo.

De acordo com Franchi, portanto, é possível evidenciar o elo entre linguagem e interação humana. A linguagem é entendida como sistema simbólico que opera e constitui a realidade, e a realidade é a vivência na qual os sujeitos atuam e (re)significam a linguagem.

A palavra vivência pode ser sinônimo de experiência – nesse caso, a experiência humana nas diversificadas esferas sociais acontece mediante a significação da linguagem como forma de comunicabilidade entre os indivíduos.

A linguagem, dessa forma, é experimentada no cotidiano pelos participantes da comunicação, enquanto as relações sociais são fundamentadas nessas experiências. Estas acontecem em ambientes diversos ao longo da constituição dos sujeitos.

## **2 O PAPEL DA LINGUAGEM NA ESPECIALIZAÇÃO EM LINGUAGEM, TRANSVERSALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE**

Como já mencionado, a linguagem perpassa e determina as relações sociais, produzindo um percurso de significação e apreensão no âmbito dessas relações. Por isso, a reflexão que se propõe neste trabalho acerca da formação continuada e da produção de conhecimento é embasada em teorias que versam sobre a linguagem e sua relação com a organização das relações sociais.

O *corpus* desse trabalho é fundamentado no recorte dos enunciados extraídos dos fóruns do curso de Especialização em Linguagem, Transversalidade e Interdisciplinaridade. Esse ambiente interlocutivo organizava as relações de produção de conhecimento dentro de uma especialização via EAD, na qual os participantes deveriam interagir expondo suas reflexões sobre temáticas, embasadas em leituras propostas pelos docentes. Esse trabalho linguístico, epilinguístico e metalinguístico propiciava um ambiente de relações sociais e múltiplas trocas mediadas pelo aparato tecnológico.

Alguns dos conceitos apresentados por Bakhtin (2016) possibilitaram refletir sobre essa relação indissociável entre a linguagem e as variadas esferas de atividade humana. Dentre esses conceitos está o de dialogismo, pautado na alteridade dialógica, que instiga a compreender como a linguagem é importante na mediação das relações sociais e nas formas pelas quais se articula para significar, organizar e ordenar os processos de compreensão. Esse movimento articulatório da linguagem é denominado refração.

Nessa abordagem, é possível perceber que as práticas discursivas estão diretamente ligadas à forma como estão dispostas as organizações sociais e que podem ser evidenciadas pelas materializações linguísticas. Para que essa investigação em sua vertente tridimensional pudesse acontecer, foi necessário buscar a materialização empírica da linguagem para se explorar os percursos de aprendizagem que produzem conhecimento.

Por isso, os enunciados discursivos produzidos nos fóruns da formação continuada a distância foram analisados à luz das perspectivas teóricas da linguagem. Na teoria da



enunciação proposta em Benveniste (1989) e orientada por Fiorin (2001), encontra-se o embasamento necessário para validar, por meio das marcas da enunciação contidas nos enunciados, a materialização de intencionalidade e o jogo de vozes,<sup>1</sup> isto é, para verificar se há produção de conhecimento expressa linguisticamente. Isso permite demonstrar de que maneira a constituição intertextual manifesta ou constitutiva denota apropriação de conhecimento revelada nos sujeitos inseridos na formação continuada.

### 3 A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM EM BAKHTIN

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2016, p. 11) (original publicado em 1953)

O que Bakhtin propõe ao estabelecer uma intrínseca relação entre a linguagem e os campos de atividade humana é problematizar de que forma acontece o funcionamento da linguagem em sociedade. Por meio de problematizações encontradas na extensa obra e nem sempre linear de Bakhtin, infere-se que ele revela uma progressão em relação aos postulados estruturalistas no que se refere à importância que atribui à investigação da passagem da língua para a fala, bem como à maneira como acontece a apropriação social da língua que é revelada na fala.

Para isso, Bakhtin (2016) afirma que a língua se efetua em forma de enunciados que são moldados em relação ao tema, à estrutura composicional e ao estilo, e esse conjunto estabiliza os gêneros discursivos que fazem parte das diversas possibilidades de relações humanas em diferentes ambientes sociodiscursivos.

Em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2010) apresenta a linguagem “como atividade (e não como sistema) e o enunciado como ato singular, irrepitível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva, isto é, uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas” (FARACO, 2009, p. 52).

Portanto, um dos conceitos-chave da obra bakhtiniana é sua concepção dialógica da linguagem, ou seja, o dialogismo compreendido como a efetivação concreta, viva, real, singular e irrepitível do uso da língua na singularidade responsiva. Tal concepção dialógica da linguagem orienta a presente investigação. Se, como aponta Fiorin (2016, p. 27), ao refletir sobre o dialogismo bakhtiniano, “todos os enunciados no processo de

---

<sup>1</sup> Jogo de vozes é a relação que se estabelece entre a voz do enunciador que aflora no texto e as demais vozes com as quais o texto dialoga ora de maneira explícita, ora de maneira implícita, a depender da articulação dos elementos constitutivos do texto.

comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos”, isso leva a crer que a manifestação empírica da produção de enunciados nos fóruns de formação continuada permite compreender como acontece o processo de dialogização do discurso. A busca da compreensão desse processo fundamenta a investigação de uma dialogia dos saberes na formação continuada.

Em relação a essa concepção de dialogização, Fiorin (2016, p. 22) afirma:

[...] a dialogização interna da palavra, é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir seu discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.

Essa compreensão de dialogização apresentada por Fiorin sustenta a hipótese de que nos enunciados analisados dos fóruns, ficam devidamente demarcadas as vozes com as quais o enunciador dialoga, bem como a apropriação de outros discursos que permitem a construção do seu próprio enunciado. Além disso, é esse jogo de vozes que conduz a uma percepção sobre o modo como os sentidos se estruturam nos fóruns, permitindo uma busca analítica de possíveis dialogias dos saberes, ou seja, de efetivas construções de conhecimento que sistematizam e estruturam a subjetividade.

Todo esse jogo dialógico da linguagem é passível de ser estudado através da língua, em sua materialização empírica discursiva, pois, como afirma Bakhtin (2016, p. 24), ela “é um produto social e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício de tal faculdade pelos indivíduos”. Dessa maneira, a língua se caracteriza como uma atividade discursiva (enunciativa) que se manifesta concretamente em enunciados, gêneros. Compreendendo a língua dessa forma, pode-se depreender que toda produção linguística é uma manifestação discursiva social, ou seja, toda e qualquer materialização linguística, na forma de enunciados, assimilados na utilização dos gêneros, assume um propósito social.

Dessa maneira, verifica-se, a partir da estrutura básica dos gêneros que dos enunciados emergem as relações discursivas e as vozes sociais do enunciador. Tal posicionamento depreendido no jogo de vozes articula-se na estrutura composicional, na temática e no estilo e revela discursos sociais dos mais variados campos, como a política, a religião e a ciência, que são compreendidas no âmbito da AD como formações discursivas.<sup>2</sup> Essas formações entrelaçam-se no fio do discurso, constituindo a heterogeneidade discursiva. Como os discursos vão se estruturando a partir das relações

<sup>2</sup> De acordo com Pêcheux e Fuchs, toda formação discursiva caracteriza-se por uma certa relação entre as classes sociais e implica a existência de posições ideológicas e políticas que se organizam em formações, que mantêm entre si relações de confronto e antagonismo, de aliança ou dominação (MUSSALIM, 2000).

sociais que se tem com o Outro,<sup>3</sup> essa heterogeneidade – que pode ser manifesta ou constitutiva (FAIRCLOUGH, 2001) – são as outras vozes ou discursos que atravessam o discurso quando são proferidos ou escritos os enunciados.

O discurso materializa-se em sua dimensão dialógica em razão de seu caráter responsivo-ativo, ou seja, a possibilidade das relações linguísticas, discursivas e sociais residem na expectativa de compreensão e resposta-ação do parceiro da comunicação.

[O] falante e compreendedor jamais permanecem cada um em seu próprio mundo; ao contrário, encontram-se num novo, num terceiro mundo, no mundo dos contatos; dirigem-se um ao outro, entram em ativas relações dialógicas. A compreensão é prenhe de resposta. (FIORIN, 2016, p. 113).

A natureza dialógica da linguagem é essa expectativa de resposta na superfície das interações discursivas, sejam elas primárias ou secundárias (BAKHTIN, 2016). Mesmo que a resposta seja o silêncio, este é entendido como uma resposta compreensiva ativa. Toda essa responsividade ativa manifesta-se por meio dos enunciados que substancializam a linguagem e, conseqüentemente, a vida.

Segundo Bakhtin (2016), os enunciados se constituem e são produzidos em relação a dois elementos: sua funcionalidade social e o parceiro da comunicação, ou seja, o interlocutor. Desse modo, a articulação da compreensão na perspectiva enunciativa pode ser assim definida:

Uma diretriz voltada para a resposta, a objeção, a resposta imediata. A influência especial das condições reais e do clima do discurso.  
Através de que formas a linguagem se enriquece ao realizar-se no discurso? Através das formas da totalidade; o início absoluto, o fim, a conclusão. A oração e o enunciado. O grau e o caráter de acabamento. Uma oração pode ser sucedida por outra oração do mesmo falante. O fim de um enunciado pressupõe a mudança do sujeito do discurso. Eu disse tudo, o outro pode falar, mesmo que o faça usando um silêncio acordo-desacordo.  
Em sua totalidade, o enunciado sempre é direcionado, tem um destinatário definido (o "leitor", o "público" e suas diferenças por épocas), em seu término acentua-se essa relação. A oração não tem destinatário, tem um contexto ao qual estão vinculadas às relações lógico-objetais e sintáticas.  
Todo discurso termina, mas não no vazio, e dá lugar ao discurso do outro (ainda que seja o discurso interior), à expectativa de resposta, de emoção.  
A unidade do discurso é o enunciado. Todo enunciado é por natureza uma réplica do diálogo (comunicação e luta). O discurso é dialógico por natureza. (BAKHTIN, 2016, p. 116)

O funcionamento da língua, o movimento, a enunciação. Esses elementos do enunciado diferenciam-se do que Bakhtin chama de oração. São as peculiaridades específicas do enunciado e sua completude em relação à oração que permitem dizer que a língua se efetua na forma de enunciados e não de orações. É nessa efetivação dos enunciados que reside a concepção dialógica da linguagem.

<sup>3</sup> Esse Outro pode ser compreendido na acepção das vozes sociais, como aquele sujeito empírico ou idealizado com o qual se dialoga ao se produzir um enunciado.

Para Fiorin (2016, p. 27), o dialogismo

é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói.

Essa heterogeneidade enunciativa resulta do funcionamento da linguagem como atividade de interação humana, e nela “todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem” (FIORIN, 2016, p. 31).

Ao tecer reflexões sobre os conceitos de Bakhtin, Fiorin (2016) divide o dialogismo em três acepções. A primeira está centrada na noção de funcionamento real da linguagem, na qual todos os enunciados se constituem a partir de outros. Nesse sentido, o dialogismo constitutivo é a relação do enunciado já constituído com os enunciados que o antecederam e com os que o sucederão. A segunda concepção dialógica pauta-se pela forma composicional do dialogismo, que expõe maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso. A terceira concepção dialógica diz respeito à constituição da subjetividade do sujeito por meio das relações sociais das quais ele participa. Dessa maneira, o sujeito constitui a si mesmo discursivamente na imersão social, em contato constante com vozes sociais já estabelecidas historicamente.

O que Fiorin (2016) revela em suas concepções dialógicas converge com toda uma gama de teóricos que já postularam anteriormente tais reflexões. O dialogismo foi apresentado e conceituado por Bakhtin e pelo círculo bakhtiniano. A partir das reflexões de Bakhtin, Julia Kristeva apresenta o conceito de intertextualidade, conceito do qual Fairclough (2001[1992]) ao retomar Bakhtin, Kristeva, Authier-Revuz e Mainguenu acerca da intertextualidade manifesta e constitutiva agrega mais teorização sobre os conceitos. Para esse autor, a heterogeneidade do texto pode ser percebida por meio das relações intertextuais, que podem ser manifestas ou constitutivas.<sup>4</sup>

A inserção do discurso do outro no enunciado pode acontecer de forma muito ou pouco visível. Em sua forma nítida, é possível apreendê-la por meio dos recursos discursivos utilizados para fazer referência ao discurso do outro, como o discurso direto, indireto e indireto livre.

A materialidade linguística da voz do outro no fio do enunciado é percebida por uma gama de procedimentos enunciativos que estabilizam os discursos. Dentre eles, Fiorin (2016) elenca as formas de discurso, as aspas, a negação, a paródia, a estilização

<sup>4</sup> Em Authier-Revuz (1990), tais termos equivalem a heterogeneidade mostrada e interdiscurso, respectivamente.

e a intertextualidade. Com isso, as vozes aparecerão demarcadas e não demarcadas nos enunciados. Essas questões referentes à marcação das vozes nos processos enunciativos e discursivos serão apresentadas nas análises.

Todos esses procedimentos, perceptíveis ou não, demonstram o caráter dialógico da linguagem, que assume as particularidades mencionadas e a peculiaridade da alteridade discursiva, em que cada manifestação discursiva enunciada surge como um posicionamento axiológico, isto é, como um conceito valorativo predominante em dada sociedade, que avalia cada momento e se posiciona perante ele, de acordo com os valores envolvidos.

Faraco (2009, p. 25) compreende que, em Bakhtin, “todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto”. Adotar esse posicionamento em relação aos enunciados analisados ao longo dos fóruns do curso, a partir dos enunciados-atividades, significa observar os fenômenos linguísticos estruturados e reconhecer, na sua materialização, os procedimentos intertextuais ativados (manifestos ou constitutivos) em caráter responsivo ativo que produzem progressão em sua dimensão axiológica e epistemológica.

Bakhtin (2016, p. 11) postula que “o emprego da língua efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Infere-se, pois, que Bakhtin estabelece que as relações discursivas somente se materializam nas realizações interacionais, centralizando a língua e a fala como eventos concretos do mundo.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2016, p. 12)

Para compreender essa materialização discursiva que justifica o dialogismo, há que se compreender o conceito de enunciado. Este constitui uma trama de conteúdo temático, estilo e construção composicional e emerge nas relações discursivas entre um Eu e um Outro, assim estabilizando práticas sociais. Ademais, um enunciado sempre se relaciona com enunciados anteriores e posteriores. Trata-se de um pêndulo discursivo que emana de dentro de um campo de atividade e, ao mesmo tempo, estrutura as relações discursivas, relativamente estabilizando esse campo determinado por condições e finalidades específicas. Desse modo, a estrutura dialógica da prática desse campo cristaliza-se numa relação intrínseca com os enunciados que determinam essa prática em um campo social.

Ainda segundo Bakhtin (2016), o sujeito reflete-se no outro, refrata-se, e enquanto se constitui também se altera constantemente. É um processo que não surge da própria consciência, mas que se consolida socialmente através de interações, palavras, signos e práticas. Sendo assim, os enunciados são tomadas de posição correlacionadas a outras posições distintas, que concordam, negam ou refutam uma outra posição dialética em determinado campo social.

Portanto, é conforme essa acepção dialógica da linguagem que se fundamenta esta pesquisa, orientada pela linguagem materializada nos enunciados que se estabilizam por meio desse gênero discursivo, o qual está inserido e estabiliza uma das práticas sociais relativas à educação. Assim, cada enunciado se individualiza nos planos vocabular, sintático e, sobretudo, semântico, mas se relaciona com as outras unidades estilísticas, de outros enunciados, todas elas portadoras de visões de mundo de modo a construir uma visão conflituosa e divergente da sociedade.

#### 4 A MATERIALIZAÇÃO LINGUÍSTICA E A ORGANIZAÇÃO DOS SENTIDOS

A discursivização é um processo em que elementos que explicitam sujeito, tempo e espaço emergem na tessitura dos enunciados. Tais elementos, compreendidos como dêiticos, revelam indicadores que possibilitam compreender a articulação dos enunciados na produção discursiva. Ou seja, é na materialização linguística que há possibilidade de compreendermos toda essa gama de teorias abordadas.

Os dêiticos são marcadores discursivos explícitos ou implícitos ao longo de qualquer enunciado, que permitem identificar os elementos necessários para uma compreensão completa do enunciado. Produzem, assim, o sentido do enunciado que permite aos falantes compreender e ser compreendidos, bem como identificar a conclusão do mesmo enunciado para a tomada de turno do falante, ou seja, a reversibilidade comunicativa que designa a interação social e, por conseguinte, a alteridade constitutiva da linguagem.

Os estudos linguísticos sobre a enunciação encontrados em Fiorin (2001) é um dos pilares teóricos que auxiliaram essa pesquisa na composição do quadro de análise linguística dos enunciados dos fóruns. A utilização da teoria da enunciação objetivou evidenciar os elementos enunciativos que emergem na tessitura dos enunciados produzidos nesse ambiente interlocutivo.

O primeiro sentido de enunciação é o de ato produtor de enunciado, e o linguista, impossibilitado de estudar diretamente tal ato, busca identificar e descrever seus traços no produto. As marcas da enunciação presentes no enunciado permitem reconstituir o ato enunciativo, na tentativa de apreensão da eventicidade do ato (BAKHTIN, 2010).

Nessa reconstituição é possível identificar as projeções da enunciação (pessoa, espaço e tempo) no enunciado, recobrando o que Benveniste (1989) chama de “aparelho formal da enunciação”. Esse enunciado é um simulacro da enunciação, pois os actantes que falam, o espaço e o tempo simulam os elementos correspondentes da enunciação. Com efeito, o narrador dá a palavra a outrem, que passa a dizer eu; o fato passa-se em um momento anterior ao da enunciação, mas no texto há um conjunto de reflexões que parecem feitas no instante do ato enunciativo. Esses são mecanismos que produzem efeitos de sentido no discurso.

Não é indiferente o fato de o narrador projetar-se no enunciado ou alhear-se dele – a simulação de uma concomitância dos fatos narrados com o momento da enunciação ou de sua apresentação como anteriores ou posteriores a ele, a presentificação do pretérito ou a enunciação de um eu sob a forma de um ele. Segundo Fiorin (2001), são as três categorias enunciativas – pessoa, espaço e tempo – que possibilitam a passagem do sistema ao discurso, ou seja, da língua para a fala, das possibilidades às realizações, enfim, da rigidez estéril à instabilidade criadora, mostrando como toda a vida humana é marcada pela temporalidade, pela espacialidade e, principalmente, pela actorialidade. O discurso é o lugar da instabilidade – o que permite a criação de efeitos de sentido –, mas essa instabilidade obedece às coerções de um sistema, o que garante o próprio engendramento de sentido. Ainda segundo Fiorin, os mecanismos de efeito de sentido são produzidos graças às possibilidades de debreagem e embreagem.

Mecanismos como debreagem e embreagem, que são, por excelência, produtores de efeito de sentido, prendem-se a princípios gerais organizados em um sistema. Assim, a combinação de um **eu** com um **então** e um **aqui**, instâncias de complicação entre categorias enunciativas e enuncivas, só aparentemente é anárquica, já que fica prevista a possibilidade de participação, nos eventos, tanto de actantes da enunciação como de actantes do enunciado. (NEVES, 1998, p. 228, grifo no original).

No que tange aos mecanismos de debreagem e embreagem apresentados por Fiorin, pode-se dizer que são as formas como a pessoa, o espaço e o tempo da enunciação aparecem no enunciado. A debreagem e embreagem actancial, temporal e espacial são as formas linguísticas que permitem a inferência dos sentidos em um texto.

A debreagem consiste na projeção da pessoa, do espaço e do tempo no enunciado. Dessa forma, esses elementos que emergem dos enunciados são ordenadores da enunciação. Como não há forma de apreender a enunciação, dada a sua eventicidade nas práticas sociais, a maneira que podemos observar essa apreensão é a partir dos elementos que se organizam em torno de um eu, aqui e agora. Toda a organização discursiva se estabiliza na relação junção ou disjunção dos elementos de actorialidade, espacialidade e temporalidade.

Quando conseguimos observar a exposição desses elementos no enunciado ocorre uma debreagem enunciativa, ou seja, as categorias de pessoa, espaço e tempo (eu, aqui, agora) emergem como elementos logicamente pressupostos na enunciação que afloram no enunciado.

Já quando os enunciados apresentam os elementos em disjunção, ou seja, quando a pessoa, o espaço e o tempo não são demarcados em pessoalidade ocorre uma debreagem enunciva. Dessa maneira, as marcas da enunciação são eliminadas no enunciado, se apresentando como ele (não-pessoa), algures e então.

Essas duas formas de debreagem se configuram como importantes para se compreender os efeitos de sentido que podem ser apreendidos dos enunciados. Sempre que os enunciados se configuram com debreagem enunciativa, o efeito de sentido é de subjetividade. Do mesmo modo, ao se apresentarem com debreagem enunciva o sentido é de objetividade. Assim, alguns gêneros, tais como do âmbito científico ou literário, se apropriam dessas marcações para representarem e exporem a subjetividade ou a objetividade em seus enunciados.

Conforme apresentado, na debreagem, a maneira como a instalação da pessoa, do espaço e do tempo são marcados ou não demarcados nos enunciados, eles produzem um efeito de sentido diferentes. Da mesma forma, a embreagem actancial, espacial e temporal produz efeitos de sentido discursivos que tencionam produzir no interlocutor uma concordância com aquilo que está sendo dito. Portanto, a embreagem neutraliza essas categorias para produzir novos sentidos.

Essa neutralização na embreagem ocorre quando se utiliza uma pessoa no lugar de outra, um espaço no lugar de outro, ou um tempo no lugar de outro. Por exemplo, quando substituímos um eu por um nós, como na frase “nós estamos satisfeitos com seu trabalho”, mesmo que o trabalho de alguém tenha sido feito para uma única pessoa, o uso do plural majestático se configura como embreagem actancial para produzir um sentido de modéstia e banir qualquer possibilidade de arrogância dado os papéis sociais desse exemplo, que no caso apresente a relação de empregador e empregado. Sendo assim, a utilização da embreagem produz um efeito de identificação entre sujeito do enunciado e sujeito da enunciação, tempo do enunciado e tempo da enunciação, espaço do enunciado e espaço da enunciação. Segundo Fiorin (1995),

É preciso ainda distinguir entre embreagem enunciativa e enunciva. Aquela ocorre quando o termo debreante é tanto enunciativo como enuncivo, mas o embreante é enunciativo. Assim, por exemplo, num outdoor, em Minas Gerais, a frase “Em Minas, o futuro é agora” debreia a posterioridade enunciativa e nega-a com a concomitância enunciativa, em benefício da última. A embreagem é enunciativa porque é um elemento do sistema enunciativo que resta no



enunciado. Chama-se embreagem enunciva aquela em que o termo debreante pode ser enunciativo ou enuncivo, mas o termo embreante é enuncivo. (FIORIN, 1995)

O que depreendemos sobre os postulados em relação a embreagem e debreagem é que ambos atuam na organização dos enunciados para a produção de sentido. Esses sentidos podem ser compreendidos desse movimento linguístico sendo enunciativos ou enuncivos que estão inseridos em práticas discursivas que regulam os sentidos. Além dessa emergência das categorias enunciativas, a maneira como os discursos se apresentam também se configuram como produtores de finalidades específicas.

Há basicamente três estratégias de representar a palavra do outro no discurso, o que amplamente se utiliza como citação: o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre. Cada uma delas apresenta traços específicos, que decorrem da relação que se estabelece entre discurso citante e discurso citado. Além disso, cada um desses procedimentos linguísticos possui características próprias que vão dar efeitos de subjetividade: no caso do discurso direto, um sentido de verdade e objetividade; no caso do discurso indireto, um sentido de despersonalização; no caso do discurso indireto livre, este se destina a dar verossimilhança ao texto ao criar uma impressão de verdade, ficando a meio caminho entre a subjetividade e a objetividade.

A avaliação qualitativa, baseada no exame do discurso relatado nos fóruns de debate do curso de formação de professores estudado, é uma fonte indicadora para uma melhor compreensão da gradação dos modos de apropriação do conhecimento e de posturas identitárias no percurso de capacitação.

Dessa forma, o embasamento nas teorias enunciativas e discursivas justifica-se por abarcar as noções de dialogismo, alteridade, enunciado/enunciação, discurso, subjetividade, formação discursiva, contrapalavra responsiva ativa, práticas sociais, efeitos de sentido, não álbi da existência, responsabilidade e responsividade, entre outras, a partir de enunciados materializados nos fóruns de cada módulo da Especialização em Linguagem, Transversalidade e Interdisciplinaridade.

## 5 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS

Apresentamos aqui três enunciados que foram analisados na pesquisa acadêmica, os quais foram extraídos dos fóruns de atividades dos módulos que constituem a Especialização em Linguagem, Transversalidade e Interdisciplinaridade.

A heterogeneidade constitutiva dos enunciados, que podem ser demarcadas ou não são demarcadas, é um fator que se apresenta nessa análise, bem como a maneira como os enunciados dos fóruns se articulam em relação aos seus respectivos módulos,

se tornando contrapalavras responsivas ativas deles, como se observa no excerto a seguir:

#### Excerto 1

Saudações, colegas, após ler o texto de Geraldi, com epígrafe de Manoel de Barros, **não pude** deixar de parafraseá-lo:

“Eu sou dois seres.

O primeiro é fruto do amor (?) de Graça e Cláudio.

O segundo é letral:

É fruto de uma natureza que pensa por rugas,  
quase como diria Manoel de Barros.

O primeiro está aqui de pele, desenhos, pelos e futilidades.

O segundo está aqui em letras, sílabas, vaidades frases.

E aceitamos que você empregue o seu amor em nós”.

**Entendi** perfeitamente porque **aprendi** a ler tão facilmente e com tanto gosto. Quando **nasci**, conta a história que dormi 24 horas seguidas, talvez, a primeira imagem que tenha visto borrada e eneblinada tenha sido de **minha** mãe lendo, talvez muito tenha sido **amamentada** ao lado de um livro e abaixo de duas leituras: o livro e o neném. Talvez tenha conhecido papai dois dias depois que nasci, com um livro de poemas às mãos. **Para mim**, a leitura sempre foi linda, mesmo que por vezes obrigatória. E **entrei** na escola para aprender a escrever, o texto de Geraldi faz considerações narrativas sobre este aprendizado, o letramento, seu ponto de vista é principalmente sobre a leitura, meu memorial apresentou o mesmo tom narrativo, mas fez poucas abordagens reflexivas sobre seus fatos em relação ao processo de aprendizagem visto, hoje, pelo ponto de vista da docente que **me formei**:

“Olhando para fora da parati branca, quadrada, no trânsito congestionado de São Paulo, lia o letreiro de alguma propaganda qualquer, ele era amarelo, ela tinha sete anos, o pai no volante, ela atrás, voltava da escola e admirava quatro ou cinco palavras escritas. – A lembrança mais antiga que **tenho** com as letras.

**C.A.** (grifo meu)

Nesse excerto pode-se perceber a apreensão do enunciador da maneira estilística do autor-fonte, que caracteriza um dos componentes do gênero que está sendo comparado para produzir um enunciado. Por meio de uma heterogeneidade mostrada depreende-se que o parafraseamento é uma resposta ao texto que foi lido. Não fica claro, no entanto, se a paráfrase se refere ao texto do autor do texto teórico de leitura, João Wanderley Geraldi, ou a epígrafe do texto dele que é de Manoel de Barros. Mas a apropriação estilística do gênero, juntamente com a debreagem actancial (FIORIN, 2001) que se instaura no enunciado revela que para se posicionar responsivamente, o enunciador apresenta uma pequena narrativa pessoal e conclui com uma citação direta do seu memorial. Por meio das desinências verbais e por pronome nota-se que a debreagem actancial é enunciativa, o enunciador se apresenta no fio do discurso, utilizando de um jogo de temporalidade presente, mas com marcos no passado. Dessa forma, o enunciador externa sua subjetividade ao relacionar a literatura com a vida, e assim, a língua cumpre seu papel ideacional como proposto por Halliday (1970), que segundo Neves (1998),

por meio dessa função o falante incorpora na língua sua experiência dos fenômenos do mundo real, incluindo os fenômenos internos da própria consciência.

Assim, é possível compreender que o sujeito cursista do Excerto 1 faz uma verdadeira reflexão comparativa de sua relação com a leitura e da apropriação cognitiva da decodificação do código linguístico. Dessa forma, ele acarreta em seu enunciado a atividade metalinguística da consciência estilística quando parafraseia uma epígrafe contida em outro gênero textual para sustentar seu enunciado.

Podemos perceber que o percurso de aprendizagem desse cursista acontece na medida em que ele estrutura seu enunciado evidenciando uma comparação estilística entre a sua produção e a de outro autor “... meu memorial apresentou o mesmo tom narrativo, mas fez poucas abordagens reflexivas”. O enunciadador demonstra ter consciência da categorização narrativa na linguística e que uma abordagem reflexiva é quando se consegue assimilar a produção com a maneira como se produz. Há lembranças de como esse cursista se apropriou da decodificação linguística, mas não há uma reflexão sobre isso.

No próximo excerto verifica-se a utilização do discurso direto da obra comparativa para fundamentar o enunciado:

#### **Excerto 2**

Há dois pontos no memorial do professor Geraldi que gostaria de ressaltar; a reflexão que ele faz sobre as marcas deixadas pelas pessoas na nossa vida ainda na infância quando ele afirma “*lá estava eu feliz da vida na fila do 2º Ano. Minha ex-professora, Dona Cedônia K., na frente de toda a escola em fila, turma a turma, me apontou para dizer que eu não deveria ter passado de ano e que não se responsabilizava pelo que eu sabia*”. Isso é perigoso pois ofende e ao ser exposto dessa forma **podemos** gerar ainda mais dificuldade e frustração. Outro ponto bastante interessante é o fato de ter que fazer uma redação falando de objetos tão alheios ao seu cotidiano. É isso que **faço** hoje como professora de geografia, muitas vezes meus alunos precisam escrever sobre coisas que pra eles não tem sentido porque são realidades bem distantes da que eles vivem. **Preciso me** esforçar e usar de estratégias para contextualizar o máximo possível. **A.S.** (grifo meu)

O que se infere nesse excerto é que a utilização da voz do autor tem como justificativa relacionar o que o enunciadador conseguia visualizar do memorial com sua prática. E que, pode ser comprovada por meio da debreagem e embreagem actancial. Ao se instalar no enunciado fica evidente que se está aliando a sua aprendizagem a sua prática cotidiana, mas ao utilizar o *podemos*, a quem mais, além de si, o enunciadador se refere? Haja vista, estar utilizando um verbo conjugado em terceira pessoa, qual o motivo do uso de uma embreagem actancial?

Ao relacionar a voz diretamente do autor do memorial comparativo com a sua voz e instalar (in)conscientemente mais pessoas em seu enunciado, demonstra que o

enunciador diz acreditar que a maneira como todo o corpo docente se relaciona com os discentes tendem a influenciar a vida destes, relação dialética da vivência. Ele enuncia tal postulado do lugar de papel social professor que ocupa, que acredita estar autorizado a dizer que o tipo de relacionamento exposto na voz de Galdi é algo recorrente e que engloba a todos da classe. Mas, ao se referir ao outro fato, o faz de maneira individual, demonstra o que propõe em sua prática cotidiana.

Nesse excerto, além da função ideacional aparecer, fica demarcado também a função interpessoal, que demarca e mantém os papéis sociais e os evidencia por meio do discurso. Dessa forma, “a linguagem serve para expressar tanto o mundo interno como o mundo externo do indivíduo” (NEVES, 1998), pois o que emerge do enunciado é a reflexão de suas práticas e também de uma gama de sujeitos que se inserem nessa prática.

A utilização do discurso direto para demonstrar a voz de Galdi em seu enunciado denota a hipótese de se utilizar esse recurso para sustentar e creditar o enunciado. Pois assim demonstra que a partir de uma ocorrência descrita pelo autor, o enunciador consegue perceber as relações sociais no mundo e a forma como essas relações constituem os dizeres e os saberes.

Os enunciados apresentados se articulam de maneira direta e indireta como responsivos às questões propostas como atividade dos módulos anteriormente mencionados. A seguir observa-se mais um exemplo:

### Excerto 3

Ao realizar a leitura do texto **percebi** que há semelhanças entre a escrita do autor e a **minha. Conseguimos nos** comunicar com o leitor de forma clara e objetiva. Muitas vezes **nos** dando a sensação de **estarmos** desenvolvendo um diálogo frente a frente. O autor utilizou como característica de escrita a forma poética, enquanto que em **minha** escrita caracterizou-se a forma narrativa. Na escrita do **meu** memorial foram abordados temas que fogem da vida escolar e profissional. **Abordei** desde a relação familiar até a parte afetiva. Em **meu** texto assim como o do autor, ficou notório o papel da escola reprodutora de ideias e conceitos que muitas vezes estão longe de **nostra** realidade. **A. K.** (grifo meu)

No excerto, a voz predominante é a do enunciador cursista, que não utilizou de discurso direto ou indireto para fundamentar seu enunciado. Apesar de demonstrar a subjetividade na debragem actancial, o uso da embreagem actancial revela as vozes com as quais o enunciado é responsivo e, assim, o posicionamento do enunciador. Ao utilizar a forma verbal “conseguimos”, o enunciador instala sua voz e a mescla com a voz de Galdi, constatando que ambos são claros ao escrever. Contudo, ao empregar o pronome possessivo “nostra”, a embreagem instalada revela a voz social da comunidade discente, na qual o enunciador se inclui nesse ato de fala. A materialidade constitutiva

desse enunciado dialoga, portanto, com a atividade de comparação proposta pelo fórum, e o enunciador coloca-se como observador das práticas de ensino que não levam em consideração as diferentes realidades dos alunos.

Ao conseguir distinguir a forma poética da forma narrativa acreditamos que o cursista realizou um trabalho metalinguístico. Sendo que o percurso de aprendizagem se revela na reflexão sobre essas formas dentro do gênero memorial e quando ele consegue relacionar o memorial que aborda apenas aspectos acadêmicos e do fazer acadêmico, de um memorial que apresenta a vivência como um todo e a educação um componente dessa vivência.

## 6 CONCLUSÃO

O intuito desse trabalho foi apresentar parte das análises e discussões sobre um mecanismo discursivo da especialização em Linguagem, Transversalidade e Interdisciplinaridade, que foi um curso destinado a formação continuada de formadores, e, se configura como importante nessa pós-modernidade pelo seu caráter de proporcionar reflexão às práticas das quais os sujeitos estão inseridos.

No caminho que foi percorrido até aqui, buscando compreender na emergência dos enunciados a apropriação do conhecimento, uma dialogia dos saberes. Observando pela constituição bakhtiniana da linguagem e o não-álibi da existência, a subjetividade dessa apropriação nos enunciados produzidos em uma esfera de formação. Por meio da linguagem, da estruturação do gênero no qual esses enunciados estão alocados, a subjetividade emana de dentro dos discursos revelando posturas responsivas ativas, diante de problemáticas que se relacionam com os contextos sociais dos sujeitos.

A partir da análise instaurada nesse trabalho conclui-se que o fato do sujeito conseguir relacionar teorias interdisciplinares, com suas práticas sociais, reveladas por meio das vozes que coadunam nos enunciados, que ele conseguiu assimilar os conhecimentos a priori com novos conhecimentos por meio de práticas linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Dessa forma, compreende-se que o gênero fórum na formação continuada a distância se caracteriza como um importante mecanismo de produção e apropriação do conhecimento. Pois, o entrecruzamento de vozes que aparecem nos enunciados produzidos, é na verdade, atitudes responsivas ativas, que se derivam da reflexão do sujeito sobre suas relações enquanto sujeito atuante no mundo e do seu processo de subjetivação e objetivação dessas relações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Ed. 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.
- BARROS, Daniela M. V. *Educação a distância e o universo do trabalho*. Bauru: Edusc, 2003.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- BERTOCCHI, Sônia (Org.). *Educação no século XXI: novos modos de aprender e ensinar*. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. v. 1.
- BICALHO, Rute N. M.; OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L. O processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 16, n. 41, p. 469-483, abr./jun. 2012.
- BONINI, Adair. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- FALSARELLA, Ana Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDEZ, Jany B.; CRUZ, Dulce M. Contribuição da interação social no ambiente virtual de ensino e aprendizagem para o desempenho de alunos de um curso a distância de formação continuada de professores. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 263-284, 1º sem. 2015.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baêta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCHI, Carlos. *Linguagem: atividade constitutiva*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, n. esp., p. 9-25, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. Saberes hegemônicos e saberes subalternos na alfabetização. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Diálogos cotidianos*. Rio de Janeiro: Faperj; Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2010. p. 267-273.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand. *Escritos de lingüística geral*. Tradução de Carlos Augusto Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## CAPÍTULO 7

### EDUCAÇÃO DE ADULTOS: A HISTÓRIA DO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO EM PATOS DE MINAS/MG (1970-1980)

Data de submissão: 31/01/2021

Data de aceite: 26/02/2021

**Leni Rodrigues Coelho**

Professora na Universidade do Estado do  
Amazonas (UEA)

<http://lattes.cnpq.br/8271320720687193>

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como objetivo analisar as ideias, a implantação e as práticas pedagógicas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em Patos de Minas/MG, entre 1970 e 1980. Essa temática é relevante para o meio acadêmico em razão de se discutir uma problemática relegada a um plano secundário pelos governantes, uma vez que as ações desenvolvidas nesta área não conseguiram superar os problemas referentes ao analfabetismo. O MOBRAL, expressão da Educação de Jovens e Adultos, foi criado em 15 de dezembro de 1967, pela lei nº. 5.379. No entanto, sua implantação em Patos de Minas/MG ocorreu quase três anos depois, em 17 de setembro de 1970. Dentre as fontes deste estudo, são privilegiados os documentos oficiais, a história oral (entrevistas com ex-supervisora de área, ex-professoras e ex-alunos), os anuários do IBGE de 1970 e 1980, os manuais pedagógicos

e a imprensa local. Tal Movimento foi uma das expressões político-educacionais do período da ditadura militar, e a concepção, que o informava, compreendia a educação como qualificação de mão de obra, e visava integrar a massa de analfabetos ao processo capitalista. De outra forma, os princípios como conscientização e participação não prevaleciam, posto que poderiam levar a uma transformação social e, no momento, o que importava era represar os interesses democráticos. Em síntese, o MOBRAL foi um projeto de caráter centralmente ideológico-político, embora pretendesse ser alfabetizador. Nesse sentido, pouco privilegiou os interesses democráticos em favor de uma parcela significativa, a dos analfabetos.

**PALAVRAS-CHAVE:** MOBRAL. Educação de Adultos.

**ADULT EDUCATION: THE HISTORY OF THE  
BRAZILIAN LITERACY MOVEMENT IN PATOS  
DE MINAS/MG (1970-1980)**

**ABSTRACT:** This research aims to analyse the ideas, the implantation process and the Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) – Literacy State Program –and its pedagogical practices in Patos de Minas, MG between 1970-1980. This subject is relevant



to the academic area because it discusses a problem left in secondary plans by governments, once the developed actions in this area had not overcome the illiteracy problems. MOBRAL, a program reserved for youth and adults education was founded in december 15th/1967 by the law n. 5,379, however, it has been established in Patos de Minas city almost three years later, in september 17th/1970. Among the sources of this study, officials documents, oral history (former-supervisor, former-teachers and alumni interviews), the 1970 and 1980 statistics tables from IBGE, the pedagogical manuals and also the local press will all be emphasized. This program was one of the most important politic educacional faces of the military dictation period, and its concepccion comprehend the education as labor force qualification. It also aimed to integrate the illiteracy mass to the capitalist system. Otherwise, principles such as mass participation would not prevail, since it could lead to social changes when the government mattered was to moderate the democratics interest. MOBRAL was a project with a main ideological and politcal stamp, although the government planned it to be simply a literacy tool. In this sense, the democratics interest had not been privileged in favour those illiterats.

**KEYWORDS:** MOBRAL. Adult Education.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é considerada um dos setores mais importantes para o desenvolvimento de uma nação, uma vez que o conhecimento propicia o crescimento do país, contribuindo assim para o aumento da renda e da qualidade de vida dos indivíduos. No Brasil, embora tenham ocorrido avanços significativos nesse campo nas últimas décadas, ainda há muito a ser feito, já que os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que o contingente de indivíduos sem escolaridade no país acima de 15 anos ainda é elevado. A Educação de Adultos no Brasil se inicia de forma oficial e mais sistemática apenas no final dos anos de 1940, o que não significa a inexistência de preocupação acerca desse assunto. Para Beisiegel (1974), as alusões no que tange às necessidades de se oferecer instrução aos adultos sem escolaridade, assim como as disposições legais e as primeiras classes noturnas referentes à questão, são percebidas já no período imperial, porém, tais referências são consideradas esparsas na legislação escolar desse período.

No decorrer dos anos de 1930, a sociedade brasileira passou por transformações no âmbito social, econômico e político as quais estão associadas ao processo de industrialização e urbanização, o que se fazia necessário buscar soluções para erradicar o analfabetismo de adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade própria. O Brasil, no final dos anos de 1940, vivia um período de redemocratização

política e, com o fim do pós-guerra, a Organização das Nações Unidas (ONU) alertava para a urgência de integrar os povos, visando à paz e à democracia. Tais fatos contribuíram para que a educação de adultos se destacasse e fosse motivo de preocupação na educação elementar comum. O surgimento desses fatos definiu a identidade da educação de adultos, tornando-a, desse modo, uma campanha de massa em nível nacional em 1947 (Beisiegel, 1974).

Dessa forma, tornava-se urgente a criação de campanhas que se comprometessem com projetos ligados a Educação de Adultos, como também buscassem fontes de recursos para sua viabilização. Diante de tantas campanhas acerca da educação de adultos, criadas e extintas no Brasil, é que no governo Costa e Silva criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 15 de dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379, o qual foi fruto do trabalho de um grupo interministerial. O MOBRAL estava ligado diretamente ao Ministério do Planejamento e sua presidência entregue ao economista Mário Henrique Simonsen.

O projeto MOBRAL tinha o intuito de financiar e orientar tecnicamente programa de alfabetização funcional e de educação continuada para jovens e adultos na faixa etária de 15 a 35 anos; no entanto, foi a partir de 1970 mediante sua desvinculação do Ministério da Educação para o Ministério do Planejamento que este se tornou o maior movimento de educação de massa. Diante disso, ocorreram mudanças na estrutura interna do projeto, inclusive no setor administrativo e pedagógico, já que sua proposta de educação estava condicionada aos interesses vigentes da época. Assim, suas atividades passaram a ter um planejamento racional, no qual levou-se em conta os propósitos do governo militar que disseminava a ideia de que o país precisava se desenvolver economicamente e por isso, o MOBRAL deveria reproduzir uma política educacional de cunho econômico.

O MOBRAL tinha como meta prioritária erradicar o analfabetismo no país em dez anos de atuação, já que o índice de analfabetismo da população brasileira em 1970 se encontrava elevado, cerca de 33,6%, o que gerava uma relação desconfortável entre o governo brasileiro e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), uma vez que esta defendia a ideia de que a educação era de suma importância no que concerne ao desenvolvimento do país (Beisiegel, 1974).

Para efetivar tal projeto foi necessário instalar Comissões Municipais (COMUN) para desenvolver suas atividades. No entanto, o convênio com entidades não governamentais e o apoio de voluntários foram indispensáveis para a implantação de seus programas. O MOBRAL procurava disseminar a ideia de que a educação é o instrumento essencial para o crescimento do país, por oferecer mão de obra qualificada ao mercado de trabalho.

O presente trabalho teve como objetivo realizar um estudo sobre a criação, a implantação e o desenvolvimento do MOBREAL em Patos de Minas. Na busca de respostas para este objetivo, a presente pesquisa procurou traçar o percurso histórico da atuação do MOBREAL em Patos de Minas e para tanto, foi feito um levantamento bibliográfico, por meio do qual se estabeleceu um diálogo com o conhecimento já sistematizado no que tange à temática produzida em livros, dissertações e teses, o que contribuiu para a sistematização do trabalho, que foi estruturado a partir da revisão bibliográfica acerca do tema, como também, dos dados coletados através de entrevistas com ex-professoras, ex-alunos e ex-supervisora de área do MOBREAL, recortes de matérias publicadas na imprensa local e dos dados do IBGE de 1970 e 1980. Ambos, contribuíram para a interpretação das ações do MOBREAL no município de Patos de Minas.

## 2 AS AÇÕES DO MOBREAL NO MUNICÍPIO DE PATOS DE MINAS/MG

O MOBREAL, foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, porém, sua implantação no município de Patos de Minas ocorreu em setembro de 1970, demorando portanto, quase três anos para que fosse desenvolvido. Aos 17 de setembro de 1970 foram inauguradas oficialmente as aulas do MOBREAL no auditório da Rádio Clube de Patos de Minas. Estavam presentes nessa cerimônia as autoridades locais, os clubes de serviços e representantes da Igreja Católica. Esse projeto, se iniciou em janeiro de 1970 em caráter experimental, sendo oferecido inicialmente para trinta e duas cidades, e a partir de setembro do mesmo ano começou sua operação em grande escala.

O jornal Folha Diocesana de Patos de Minas, do mês de janeiro de 1970, traz um artigo em que relata as ações do MOBREAL em termos nacionais, o que mostra o acesso dessas discussões na região, ou seja, tais discussões eram feitas em âmbito nacional, porém, havia uma repercussão em âmbito local:

Trinta e duas cidades foram selecionadas pelo plano que o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), do Ministério da Educação e Cultura, deverá realizar em 1970, visando a beneficiar 1 milhão e 300 mil brasileiros entre adolescentes e adultos de preferência na faixa dos 14 aos 30 anos de idade. Para a execução do programa, o MOBREAL precisará de uma dotação calculada em torno de NCr\$ 57,6 milhões. A escolha das cidades foi feita após longos estudos e pesquisas por parte de setores técnicos do MEC. O Projeto de 1970 deverá ter caráter experimental, levando em conta métodos funcionais aplicados pela UNESCO em vários países, levando-se de todos os canais de comunicação de massa e do ensino tecnicamente organizado (*Folha Diocesana*, Patos de Minas, 8 de jan. 1970, p. 06).

O MOBREAL foi um programa que se preocupou em divulgar suas ideologias tanto no âmbito nacional quanto local. É possível perceber tais dados a partir da análise

feita nas reportagens dos jornais que circulavam em Patos de Minas nesse período. Tais jornais propagavam o discurso em prol da erradicação do analfabetismo através do MOBREAL. Esse programa, começou a ser divulgado através da imprensa patense, a partir de janeiro de 1970, período este, em que iniciou-se em caráter experimental, e daí em diante o Movimento passou a ser divulgado constantemente nas páginas dos jornais *Folha Diocesana* e *Correio de Patos*.

Após a efetivação do Movimento em Patos de Minas, o prefeito, Ataídes de Deus Vieira, marcou reunião para eleger a comissão do MOBREAL em nível municipal, a fim de que logo após pudesse dirigir-se a Belo Horizonte para assinar o convênio com o MOBREAL Cental. Além disso, foi divulgado em nota que toda a comunidade teria participação ativa no que se refere à erradicação do analfabetismo, como também os clubes e associações religiosas.

O MOBREAL se estabeleceu através de Comissões Municipais, as quais se constituíam principalmente por voluntários e líderes locais. Cada Comissão tinha autonomia para preencher funções e desenvolver as atividades de alfabetização, porém, essa autonomia dependia do sucesso ou insucesso dos resultados obtidos.

O MOBREAL em Patos Minas tinha uma estrutura hierárquica inegável e seus cargos foram ocupados por indicação de lideranças locais. Esse tipo de prática foi percebida não apenas nos cargos mais elevados, mas também no cargo de professores, uma vez que estes não passavam por processo seletivo para atuar nessa área. A partir das informações dadas pelas ex-professoras acerca dos critérios utilizados para selecionar os professores do MOBREAL, verifica-se que a seleção era feita pela professora da Escola Normal, Filomena de Macedo Melo, que ocupava também, o cargo de Coordenadora Geral da Comissão Municipal. O critério que ela utilizava era o de considerar a candidadata como uma boa aluna e, essa aluna deveria está cursando o 2º ano do Ensino Normal (magistério). Portanto, pode-se constatar que esse cargo era ocupado através de indicação da COMUM, já que não havia processo seletivo para contratar os professores. Segundo a ex-professora:

Bom, elas tinham que está cursando o Curso Normal, tinha que está no 2º ano, tinha que ter um bom rendimento escolar, ser as melhores alunas da turma, tinha que ter um bom comportamento moral dentro e fora da sala de aula[...]. Geralmente a Dona Filomena, era quem escolhia. Então, ela fazia a seleção dessa forma (Luzia: ex-professora do MOBREAL).

De acordo com Haddad (1991), o MOBREAL, ao utilizar-se de professores leigos, gerou um problema, pois, oferecia um ensino de baixa qualidade àqueles com menos prestígio social, o que contribuiu para que o ensino oferecido pelo MOBREAL fosse visto

de forma precária, ou seja, de má qualidade. Diante das entrevistas realizadas foi possível perceber, através do perfil das ex-professoras do MOBRAL de Patos de Minas, que elas não tinham experiência profissional, como também, uma boa qualificação, uma vez que eram alunas iniciantes no curso normal. No entanto, se for analisado o contexto em que se encontrava o município de Patos de Minas no início dos anos de 1970, verifica-se que não poderiam haver professores atuando no MOBRAL com o ensino superior, já que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FEPAM) de Patos de Minas foi criada em 1970. Além disso, era necessário, no mínimo, três anos para formar a primeira turma.

No início dos anos de 1970, o município de Patos de Minas contava com um número expressivo de instituições escolares públicas que ofereciam educação básica, porém, o índice de analfabetismo ainda era acentuado. Assim, o surgimento do MOBRAL trouxe a esperança para os indivíduos analfabetos que buscavam a sua qualificação e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida. Os dados do IBGE de 1970 mostram a triste realidade no âmbito educacional do município de Patos de Minas, pois havia ainda um percentual elevado de pessoas sem instrução ou apenas com as séries iniciais do ensino fundamental, e isso se apresentava como um fator agravante no que se refere ao desenvolvimento e progresso da região, uma vez que a educação era vista como fator primordial no que concerne a tais conquistas.

O município de Patos de Minas, no início de 1970, tinha uma carência significativa de mão-de-obra qualificada, e segundo dados do IBGE, apenas 2% da população de Patos de Minas do sexo masculino tinham curso superior, havendo cerca de 0,07% da população do sexo feminino. Diante disso, verifica-se que a população feminina no ensino superior se encontrava em uma situação mais preocupante, pois os cargos para alfabetizadores do MOBRAL eram ocupados por mulheres. Dados semelhantes foram apresentados nas entrevistas feitas com ex-professoras do MOBRAL, que afirmaram não haver professora com curso normal completo ou ensino superior:

A gente trabalhou com as turmas de implantação do projeto MOBRAL, então nas primeiras turmas, que foi o meu caso, éramos todas estudantes. Eram escolhidas dentre as estudantes do curso normal as professoras digamos assim, que trabalhariam dentro do projeto (Antonia: ex-professora do MOBRAL).

A educação não só no Brasil, como também em outros países, era vista como um fator primordial para o desenvolvimento de qualquer nação. Tal discurso se fazia presente há bastante tempo, no entanto, nota-se que o MOBRAL utilizou esse discurso em todo o desenrolar de seu projeto, já que pregava a ideologia de que o indivíduo deveria ser qualificado para poder desenvolver a consciência de seus direitos e deveres, o que propiciaria melhor qualidade de vida e, conseqüentemente, se tornaria um ser ativo e

participativo perante a sociedade. Esse discurso pode ser percebido em matéria publicada no jornal *Folha Diocesana*, em fevereiro de 1972, pela Maria do Carmo Moller, funcionária do Movimento no Estado Minas Gerais, que esteve presente na cidade a fim de inspecionar e orientar os objetivos e filosofia do MOBREAL. Na entrevista, a funcionária esclarece a importância da semi-qualificação na vida do ser humano:

Semi-qualificação, é o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de habilidades que influem na subsistência da família. Atividades desenvolvidas no meio da família podem concorrer de forma efetiva, para melhorar o seu nível econômico, além de favorecer a criação de pequenos núcleos industriais, comerciais e agrícolas. Nós estimulamos o aperfeiçoamento de fibras, frutos minerais, isto é, os recursos materiais locais. Procuramos desenvolver no grupo familiar o uso e emprego do dinheiro, organização do tempo, a distribuição de tarefas de acordo com as possibilidades de cada membro, os hábitos de trabalho e participação em equipe, a compreensão dos próprios direitos e deveres comunitários. Enfim, vitalizar e valorizar o homem. O HOMEM TOTAL, isto é, o homem em todos os seus aspectos: físico, intelectual, emocional e social (*Folha Diocesana*. Patos de Minas, 10 de fev. 1972, p. 05).

Diante do entusiasmo do projeto MOBREAL pelo desenvolvimento e progresso do país, percebe-se a existência de um jogo ideológico, no intuito de convencer a sociedade de que os problemas enfrentados pelo Brasil eram exclusivamente de ordem educacional, ou seja, os únicos responsáveis pelo atraso do país são os analfabetos. Tal discurso não era desenvolvido apenas em âmbito nacional, pois se encontra presente também na imprensa local. A seguir, encontra-se um artigo jornalístico publicado no jornal *Correio de Patos* acerca deste assunto:

O grande número de pessoas analfabetas e semi-analfabetas impedem o desenvolvimento de um país. Participar do trabalho de alfabetização é participar ativamente no Desenvolvimento do Brasil, permitindo a todos os indivíduos alcançarem melhores condições de vida, de uma vida digna e construtiva. O alfabetizado é, portanto, um agente de Progresso e Desenvolvimento. A alfabetização não é só ensinar o aluno a ler, escrever e contar, mas também dar-lhes oportunidades de desempenhar conscientemente seu papel de cidadão e membro produtivo da sociedade. Portanto a criação do MOBREAL, vem tendo isso: proporcionar através da alfabetização melhores condições e melhores níveis de vida culturais e econômica, de acordo com as possibilidades de cada indivíduo (MOBREAL: Preparando um amanhã melhor (*Correio de Patos*. Patos de Minas, 04 de out. 1980, p. 04).

De acordo com Corrêa (1979), o MOBREAL foi um Movimento eminentemente municipalista, uma vez que adotou uma política descentralizadora, já que as lideranças locais tinham autonomia e liberdade para executar tal projeto. Dessa forma, o MOBREAL seria um exemplo vivo de uma política em que as comissões municipais poderiam tomar suas decisões sem consultar o órgão central. No entanto, Haddad (1991), ressalta que o MOBREAL criou uma estrutura adequada aos objetivos políticos, já que sua intenção era a de criar uma campanha de massa com um controle doutrinário.

No que tange ao âmbito local, o MOBRAL tinha uma postura hierarquia, já que as Comissões Municipais estavam atentas ao desenvolvimento das atividades desenvolvidas pelas professoras, e isso se dava através de fiscalização e treinamento do pessoal envolvido no projeto. O processo pedagógico do Movimento era centralizador e hierárquico, uma vez que o professor não tinha autonomia para desenvolver suas atividades, pois estas já se encontravam prontas pelos coordenadores, cabendo aos professores, apenas colocá-las em prática. Tais afirmativas se encontram no relato colhido junto à ex-professora do MOBRAL:

O professor não tinha autonomia nenhuma. O processo pedagógico era proposto pelos coordenadores e o professor tinha que seguir aquilo que era imposto. Ele era autoritário. O MOBRAL acreditava que sabia o que era melhor para o povo. As atividades eram impostas pelos planejadores. Militarismo mesmo (Márcia: ex-professora do MOBRAL).

De acordo com Haddad (1991), os coordenadores e supervisores do MOBRAL tinham como função garantir a implantação das orientações gerais desse Movimento. Para tanto, foi necessário o treinamento dos supervisores, através de encontros nacionais realizados no Rio de Janeiro. Conforme Haddad (1991), os encontros nacionais de supervisores tinham como objetivo a difusão ideológica do Movimento, o que gerou, na opinião da autora, um desperdício de recursos. A mesma autora, afirma ainda que tais encontros reforçavam os laços de lealdade dos supervisores com o Movimento, e isso se dava através de um clima festivo, nos quais eram distribuídas fotografias autografadas do presidente do MOBRAL Central, além do entusiasmo daqueles que viajavam de avião e visitavam o Rio de Janeiro pela primeira vez. No que se refere as atribuições administrativas e pedagógicas da supervisora de área do MOBRAL no município de Patos de Minas se resumem em:

Diagnosticar o município quanto ao número de analfabetos, implantar classes, verificar recursos humanos, financeiros e materiais, assinar convênios, verificar prestação de contas, avaliar e promover recrutamento de alfabetizadores, professores, alunos, locais e equipamentos. Capacitar todo pessoal envolvido, reciclar, orientar quantas medidas corretivas, supervisionar o funcionamento de todos os programas, elaborar planejamento com os grupos visando minimizar as falhas quanto a metodologia, realizar treinamentos específicos, treinar em serviço com trabalho cooperativo, promover ações voluntárias, atividades culturais, realizar cursos profissionalizantes, etc (Madalena: ex-supervisora de área do MOBRAL).

Ao fazer uma análise da entrevista concedida pela ex-supervisora de área do MOBRAL de Patos de Minas, percebe-se a organização vertical do projeto. Dessa forma, fica evidente que os supervisores eram treinados pelo MOBRAL/Central, a fim de que, ao voltarem aos seus respectivos municípios, tivessem condições de treinar e fiscalizar os professores, além de repassar a ideologia do Movimento.

Embora o MOBRAL pregasse o discurso de que não era centralizador e hierárquico, e que seu programa era *evolucionário*, aberto, participativo, e que as pessoas discutiam com toda liberdade e sem dirigismo as coisas de seu mundo, tem-se a nítida visão da divergência entre o discurso oficial do MOBRAL e a realidade vivenciada em termos práticos. Nesse sentido, Haddad (1991) salienta que as argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias, já que o MOBRAL se desenvolvia em um contexto que havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio por parte das oposições, como também intensa campanha na mídia, o que propiciava maior êxito em seus objetivos.

Em Patos de Minas, constatou-se, através da entrevista concedida pela ex-professora do MOBRAL, que o discurso oficial é contraditório, já que seu depoimento evidencia que o MOBRAL partia de uma visão pré-determinada, uma vez que o professor deveria apenas executar as funções pré-estabelecidas. Assim, verificou-se que suas afirmações iam de encontro àquelas salientadas por Haddad anteriormente. O trecho abaixo mostra que o professor não tinha autonomia didático-pedagógica e que sua função era colocar em prática os objetivos terminais que o MOBRAL Central determinava:

Não porque nossa função era apenas executar o projeto[...] Já vinha tudo prontinho, tudo pré-estabelecido. E a nós como monitoras, cabia somente colocá-lo em prática, do jeitinho que ele era apresentado a nós. Mesmo porque semanalmente a gente estava dando aula e de repente entrava uma equipe da fiscalização para ver se a gente estava realmente fazendo a coisa direitinho, como tinha nos ensinado (Luzia: ex-professora do MOBRAL).

De acordo com Corrêa (1979), o MOBRAL tinha o objetivo de integrar os mobralenses no mercado de trabalho, o que elevaria os índices de crescimento econômico, além de propiciar ao indivíduo, o desenvolvimento em termos de autoconfiança, valorização, liberdade e responsabilidade. Para o referido autor, esse programa possibilitaria ao aluno a conscientização de seus direitos e deveres, dando-lhes a oportunidade de escolher as melhores formas de participação na sociedade. Esse tipo de discurso também se fazia presente na região, e isso foi evidenciado nos artigos jornalísticos ao mostrar o empenho dos dirigentes locais em inculcar nos indivíduos a mentalidade de que a educação é de suma importância para o desenvolvimento do ser humano:

O homem vale pela sua cultura. Por isso empenhamos: Vamos desenvolver o nosso povo, abrir-lhe os olhos para o desenvolvimento. No dia 03, em todos os grupos da cidade, tiveram início as aulas do MOBRAL (*Folha Diocesana*. Patos de Minas, 06 de fev.1975, p. 01).

Diante disso, percebe-se que esses discursos não passaram de um jogo ideológico, uma vez que não é possível constatar-los na prática. Portanto, acredita-se que o MOBRAL não poderia oferecer aos seus alunos uma educação que os levassem ao



desenvolvimento pleno, já que foi desenvolvido em um contexto (regime militar) em que não era permitida a liberdade de expressão. Nesse sentido, a entrevista da ex-professora do MOBRAL confirma tal prática:

Acho assim, no momento de extrema repressão, que nós estávamos no auge do regime militar, o MOBRAL não passou de um lindo projeto como tantos outros que não saiu do papel. Mais uma enganação do governo [...]. Mais uma ideologia política como tantas outras. (Luzia: ex-professora do MOBRAL)

Para Corrêa (1979), o MOBRAL veio para modificar o panorama educacional, econômico e social da população menos favorecida. No entanto, as entrevistas feitas com ex-alunos do MOBRAL de Patos de Minas mostram que isso não aconteceu, pois estes eram e continuam sendo pessoas humildes e sem expectativas em relação à melhoria da qualidade de vida; além disso, possuem uma baixa estima acentuada. O trecho da entrevista de uma ex-aluna do MOBRAL confirmam tais dados. Ao ser questionar quais os motivos que a levaram a estudar no MOBRAL, foi respondido:

[...] é vontade mesmo de aprender assinar pelo menos o nome. É que eu não sabia nada, então como diz o caso, já estava velha, mais cheguei e tinha escola ali pertinho e fui lá e matriculei eu mesma. Mais daí, a cabeça estava muito ruim, eu fiquei só um mês, não aprendi quase nada não (Josefa: ex-aluna do MOBRAL).

Quanto à situação social e econômica dos ex-alunos do referido programa, verificou-se que não houve alteração devido ao seu ingresso no mesmo. A seguir, encontra-se um trecho do relato colhido junto a uma ex-aluna do MOBRAL acerca desse assunto: “Não. Num houve não. A alteração é sair preocupada com a casa e os meninos. Mais é só, não tinha mais nada não” (Josefa: ex-aluna do MOBRAL).

Segundo Corrêa (1979), os dirigentes do MOBRAL tinham consciência da importância e do valor das mensagens promocionais e dos apelos para que as massas se envolvessem efetivamente no referido movimento. Para o autor, mensagens como *Você pode, basta querer* ou *Você também é responsável*, suscitou um efeito mágico para o projeto. Ele acredita que o sucesso alcançado se deve mais aos agentes locais, já que estes eram os catalizadores dessa causa. Dessa forma, o MOBRAL procurou responsabilizar o indivíduo analfabeto pelos seus possíveis fracassos, já que todos são dotados de poder. Sendo assim, basta querer que se conseguirá; no entanto, há uma distância gritante entre querer e poder, principalmente se estiver referindo-se ao contexto do regime militar. Outro discurso pregado por Corrêa (1979) é que o MOBRAL faz mais do que ensinar a ler e escrever. Além disso, o programa forma seres responsáveis, críticos e livres, dentro de uma perspectiva de auto-transformação e transformação do mundo. Entretanto, sabe-se que neste período não era permitida a criticidade, uma vez que esta poderia colocar

em risco os interesses dos governantes; por isso, a importância de se pregar um tipo de discurso na teoria, e outro totalmente oposto na prática. Sendo assim, esse discurso se tornava o meio mais viável para controlar os atos de rebeldia da população, com exceção de alguns intelectuais que foram inclusive punidos e/ou exilados por não se calar diante de tais divergências (Germano, 1994).

No âmbito regional, percebe-se que houve controle por parte dos dirigentes locais, uma vez que estes determinavam de que forma os professores executariam suas funções no desenvolvimento do projeto. Para que tais objetivos se efetivassem, foi necessário vigiar os sujeitos envolvidos a fim de não ultrapassarem aquilo que era determinado. Diante disso, nota-se que o professor não tinha autonomia em sala de aula, tornando o ensino puramente técnico, ou seja, os professores ensinavam apenas as técnicas de leitura e escrita. Portanto, o discurso do MOBRL não condiz com as práticas desenvolvidas em Patos de Minas. Nesse sentido, a fala de uma ex-professora do MOBRL revela por quem eram fiscalizadas em sala de aula: “De vez enquanto a gente recebia visita sim. Eu recebi várias visitas da coordenadora e recebi também da supervisora” (Joana: ex-professora do MOBRL).

Portanto, o MOBRL em Patos de Minas, se desenvolveu de forma imposta, já que seus dirigentes não discutiam com os sujeitos envolvidos os meios mais viáveis para a implantação e desenvolvimento de suas atividades. Assim, o MOBRL com sua estrutura vertical não tinha o intuito de oferecer uma educação em que o aluno tivesse possibilidade de se desenvolver intelectualmente. Embora pregasse o discurso de que seus alunos, além de saírem do curso alfabetizados, também estariam preparados para prosseguir estudos mais avançados. Nota-se também, através do relato da ex-professora, que seus alunos eram pessoas humildes e tinham sonhos muito simples, sendo desprovidos de uma consciência crítica; por isso, não tinham condições de ter sonhos mais amplos e muito menos de crescer intelectualmente, pois o fato de aprender assinar o nome já era motivo de grande satisfação:

[...] eles mal conseguiam assinar o nome. Alguns iam mais além um pouquinho, as vezes conseguiam ler algumas palavrinhas, mas era só isso mesmo. O sonho deles era muito pequeno, era só mesmo aprender a assinar o nome. Para eles já estava maravilhoso. Jamais eles tinham condições e ter um sonho maior, de seguir os estudos (Luzia: ex-professora do MOBRL).

Diante disso, percebe-se que o MOBRL não propiciou aos seus alunos as condições necessárias para que se desenvolvessem, uma vez que não recebiam incentivos para prosseguirem os estudos. De acordo com uma ex-professora do MOBRL, o aluno ao terminar o curso não tinha oportunidade para continuar seus estudos, pois ao terminar

o semestre eram encerradas as turmas e começavam outras com novos alunos. Além disso, não existiam nas proximidades escolas que oferecessem cursos noturnos para alunos trabalhadores. Tais afirmações se encontram na entrevista da ex-professora do MOBREAL:

Não eram criadas turmas para dar aos alunos condições para prosseguirem. Terminada aquela etapa recebiam o certificado e pronto, no outro semestre já começava outra etapa com novos alunos, e não havia nos bairros outros cursos noturnos. Acredito que dificilmente eles se deslocariam para o centro da cidade, e quanto aos meus alunos terem prosseguido nos estudos eu creio que não. Eu não tenho notícias de nenhum (Joana: Ex-professora do MOBREAL).

O MOBREAL pregava o discurso de que seu alfabetizador era conscientizado para o fato de que seu aluno não era uma tábula rasa, e que ele podia escrever suas verdades absolutas, pois esse aluno já tinha uma experiência de vida e que devia ser conhecida, reconhecida e respeitada. Para o MOBREAL, o mais importante era o aluno: por isso, foram integrados nas disciplinas temas ligados à vida cotidiana dos mesmos ou seja, o MOBREAL teria reconhecido a realidade de sua clientela. Porém, verifica-se através de entrevistas com ex-professoras, que isso não ocorreu, uma vez que não foi levado em conta a realidade dos alunos, já que o importante naquele momento era enfatizar as gigantescas obras que o governo estava construindo. Diante disso, percebe-se que as autoridades governamentais pretendiam coibir as ações dos professores, para que não despertassem uma consciência crítica em seus alunos, já que o objetivo era o de disseminar a ideia de que estavam trabalhando em prol do bem estar da sociedade:

[...] É eu me lembro de um cartaz que [...] estava a floresta amazônica, quando eles cortaram para a transamazônica. Então, a gente falava para o aluno assim, como uma obra fabulosa, gigantesca e era para ser enfatizado isso [...]. E lembro também de outro cartaz, quando a gente ia trabalhar a letra iniciada com (S) e no cartaz estava um par de sapatos sociais, então haviam assim uma discrepância, não mostrava a realidade do aluno, porque os nossos alunos iam descalço ou de chinelo [...]. E então, eu acho assim que estava fora da realidade do aluno, ele não mostrava a realidade. E [...] como havia censura, a gente seguia mais os passos mesmo da aula, a orientação que a gente tinha da nossa coordenadora (Joana: ex-professora do MOBREAL).

De acordo com Corrêa (1979), o MOBREAL implantou diversos programas, dentre os quais, priorizou o *Programa de Alfabetização Funcional (PAF)*, criado em 1970, tinha o objetivo de propiciar ao indivíduo as técnicas de leitura, escrita e cálculo, e integrá-lo à sua comunidade, possibilitando-lhe uma melhor qualidade de vida. Pretendia também erradicar o analfabetismo até 1980. Esse programa foi considerado o de maior relevância em Patos de Minas, uma vez que seria através dele que se erradicaria o analfabetismo presente no município.

Já o *Programa de Educação Integrada (PEI)*, foi criado em 1971, tinha duração de 12 meses. Propiciava o ingresso do aluno à 5ª série do ensino regular. Era reconhecido oficialmente pelo Conselho Federal e Conselhos Estaduais de Educação e funcionava em convênio com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Diante da análise das documentações não foi possível encontrar evidências de que esse programa tenha se desenvolvido no município de Patos de Minas.

Além do apoio empresarial, o MOBRAL contou também com o auxílio e colaboração da Igreja Católica. A aliança entre MOBRAL e Igreja Católica em Patos de Minas fica evidente nas matérias jornalísticas publicadas no jornal *Folha Diocesana*. A seguir, encontram-se trechos que retratam essa relação:

Seguirá a Belo Horizonte o Exmo. e Revmo. Sr. Monsenhor João Baptista Balke, representando a Diocese de Patos de Minas, participará de um encontro com os Prefeitos Municipais em Belo Horizonte, ocasião em que o MOBRAL fará o lançamento de seu programa para o ano de 1971 (BALKE, Monsenhor João Baptista. Representante diocesano no encontro do MOBRAL (*Folha Diocesana*. Patos de Minas, 11 de fev. 1971, p. 01).

Dessa forma, verifica-se que a Igreja Católica teve uma participação relevante no que tange à alfabetização de jovens e adultos em Patos de Minas, pois, percebe-se que seus representantes estavam presentes nos encontros e solenidades organizadas pelo MOBRAL, além de celebrar missas nos encerramentos das atividades desenvolvidas pelo projeto:

O movimento de alfabetização encerrou solenemente suas atividades, no dia 10 (domingo) com participação na Missa das 9 horas, na Matriz, estando presentes coordenadores, professores, 2560 alunos e o prof. Dr. José R. Duarte (*Folha Diocesana*. Patos de Minas, 24 de mai. 1971, p. 01).

Para o MOBRAL, era extremamente relevante o apoio da Igreja Católica, já que esta contribuía de forma significativa na disseminação de sua ideologia entre os fiéis religiosos. Nisso estava a importância de unir forças com a Igreja em todos os pontos do país. A matéria a seguir evidência nitidamente o apelo do MOBRAL em prol de tal união:

Dentro da programação estabelecida pelo Governo e que vem sendo desenvolvida pela Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL em todo os pontos do país, é de capital relevância a união de esforços com a Igreja Católica, no sentido de, mais rápido e decisivamente, integrar as pessoas no contexto social de suas comunidades, foi o que escreveu a D. Jorge Scarso o Secretário Executivo do MOBRAL, Marcos de Carvalho Cardau (*Folha Diocesana*. Patos de Minas, 27 de mar. 1975, p. 01).

Quanto aos recursos financeiros para que o MOBRAL atingisse seus objetivos, Corrêa (1979) afirma que estes não foram suficientes no período compreendido entre 1973 e 1977, já que foram se reduzindo a partir de 1973; e, com isso, o MOBRAL teve que

recorrer a estratégias como empréstimos, arrecadações de impostos, apoio empresarial, como também apoio de entidades não governamentais, a fim de cumprir os compromissos e metas pré-estabelecidas. No entanto, o autor acredita que, mesmo o MOBRAL passando por esta crise financeira, conseguiu resistir aos momentos difíceis, uma vez que buscou alternativas para prosseguir e/ou expandir seus programas por todos os pontos do país.

O movimento procurava estar sempre presente em manchetes de jornais, já que seria interessante estar divulgando suas ações e, por isso, tudo o que acontecia, era publicado na imprensa como algo inédito, até mesmo a entrega de certificados, uma vez que demonstrava para a população suas ações no que se refere à extinção do analfabetismo. A matéria jornalística abaixo divulga a conclusão de mais um curso do MOBRAL em Patos de Minas:

No dia 20, no Colégio Estadual 'Professor Antônio Dias Maciel', foram entregues os certificados de conclusão a mais uma turma do MOBRAL. Desta vez foram 58 concluintes e atingimos a mais de 280 pessoas alfabetizadas pelo MOBRAL em nossa cidade, no corrente ano (*Folha Diocesana*. Patos de Minas, 28 de out. 1973, p. 01).

Para Corrêa (1979), o MOBRAL tinha como objetivos principais a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos, o que possibilitava a concretização de uma política de desenvolvimento social, econômico, político e cultural, cujo intuito era atingir a população carente do país. No entanto, Haddad (1991) contrapõe a esse discurso, já que afirma ser um curso aligeirado, sem fundamentação pedagógica e participação dos educadores, como também desenvolveu-se um discurso carregado de preconceitos no que tange ao aluno analfabeto. O referido autor acredita ainda que esse movimento se preocupou em oferecer um material didático em que a qualidade gráfica se sobrepõe ao conteúdo, ou seja, o MOBRAL pretendia atingir os objetivos estratégico-políticos, e não os de caráter educacional como pregava em seus discursos.

Em âmbito local, verifica-se, através das entrevistas concedidas pelas ex-professoras, que ocorreram os mesmos problemas abordados por Haddad (1991), uma vez que foi constatado que os alunos de Patos de Minas, ao terminarem o curso do MOBRAL, não conseguiam dominar as habilidades básicas de leitura, escrita e, principalmente, interpretação de texto. Na opinião da ex-professora, tais deficiências ocorreram devido a fatores referentes ao curto tempo de estudo, por não haver um outro projeto dando continuidade a este, e pelo fato de o aluno não poder matricular-se em outra etapa, no caso de não estar alfabetizado. Isso mostra que os coordenadores do MOBRAL estavam interessados mais na quantidade de certificados entregues do que na qualidade do ensino:

[...] não vou esconder a verdade, muitos alunos terminavam a etapa lendo e escrevendo mal, interpretar nem pensar, aqueles mais jovens, com mais facilidade, claro, se saíam melhor. Também o espaço de tempo de estudo era muito pequeno não havia uma continuidade, o aluno não podia matricular-se novamente na etapa inicial, seria hoje talvez, a promoção automática (Joana: ex-professora do MOBRAL).

Os dirigentes do MOBRAL fixaram uma duração de 5 meses com 2 horas diárias de aula, uma vez que acreditavam que esse tempo era suficiente para que os alunos se alfabetizassem. Para Corrêa (1979), os resultados obtidos foram satisfatórios e, por isso, a duração de cinco meses foi mantida até o final do projeto. Entretanto, percebe-se, através de entrevistas realizadas com uma ex-professora do MOBRAL, que os alunos não saíam alfabetizados devido, principalmente, ao tempo pré-estabelecido pelo MOBRAL, já que cinco meses não são suficientes para proporcionar ao aluno os conhecimentos básicos do ensino fundamental. Além disso, a ex-professora afirma que o indivíduo adulto tem mais dificuldade no processo de alfabetização do que aqueles que estão na idade própria:

O tempo era muito curto, era um período de 5 meses, então para proporcionar um conhecimento básico correspondente às quatro primeiras séries do ensino do primeiro grau era muito pouco. Além do tempo ser muito pequeno, a alfabetização do indivíduo adulto é muito mais lenta do que a alfabetização infantil, principalmente no que se refere a coordenação motora, que é muito grossa (Márcia: ex-professora do MOBRAL).

No que tange às dificuldades enfrentadas em sala de aula pelas ex-professoras do MOBRAL de Patos de Minas, verifica-se que o principal foi o cansaço de seus alunos, uma vez que eram trabalhadores braçais, tais como empregadas domésticas, pedreiros e lavadeiras de roupas etc. E isso fazia com que o aluno, ao chegar na sala de aula depois de um dia de trabalho, tivesse dificuldade para concentrar nas atividades propostas pela professora:

Uma das maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula era o cansaço apresentado pelos alunos, pois vinham estudar depois de um dia de trabalho, e trabalho pesado claro, o que dificultava a concentração de cada aluno, na maioria das vezes totalmente analfabetos (Antonia: ex-professora do MOBRAL).

De acordo com uma ex-professora do MOBRAL era necessário convencer os alunos da importância de frequentar as aulas diariamente, uma vez que faltavam freqüentemente devido a problemas de saúde, dificuldades de aprendizagem e falta de perseverança no que concerne aos seus objetivos:

As principais dificuldades era convencer os alunos a assiduidade as aulas. Eles faltavam muito. Reclamavam de problemas de saúde, do frio e da chuva. Isso ocorria também, devido a idade deles. Um outro problema era evitar a evasão, o que era muito frequente. Logo de início, alguns desanimavam, achavam

que estava difícil, que não iam conseguir aprender. Eles queriam resultados imediatos, o que não ocorria, principalmente de adultos ( Márcia: ex-professora do MOBRAL).

Diante disso, nota-se que as ex-professoras tinham a preocupação em criar estratégias para que os alunos não desistissem do curso, já que acreditavam que o cansaço e a baixa estima estavam intimamente ligados à evasão escolar:

Eu tinha que me esforçar muito para tornar as aulas chamativas e interessantes para que os alunos não desanimassem e abandonassem a escola. Levantar também a auto estima deles e fazê-los acreditar que realmente eles eram capazes de aprender (Joana: ex-professora do MOBRAL).

Ao analisar as entrevistas concedidas pelos ex-alunos, verifica-se que suas opiniões acerca das dificuldades enfrentadas em sala de aula convergem para o que foi relatado pelas ex-professoras. De acordo com a ex-aluna do MOBRAL, a evasão escolar se dava por estarem: “Muito cansado, trabalhava muito, outros mesmo por falta de incentivo, num tinha vontade de aprender, e deixaram a escola” (Iracema: ex-aluna do MOBRAL).

Para a ex-aluna do MOBRAL, a maior dificuldade encontrada no processo de ensino-aprendizagem ocorreu em termos de coordenação motora, uma vez que é muito difícil aprender a manusear um lápis depois de adulto. “É, no início era escrever. É muito difícil saber escrever, que se a gente nunca escreveu para começar pegar num lápis é, a dificuldade é grande” (Iracema: ex-aluna do MOBRAL).

A evasão escolar dos alunos mobralenses fez com que algumas turmas fossem extintas, já que havia um percentual mínimo de alunos por turma e, por isso, não foi possível o prosseguimento da etapa em algumas turmas, uma vez que o índice de evasão se encontrava elevado:

Muitos abandonaram, muitos diziam que estavam cansados, trabalhavam muito durante o dia, outros mesmo por falta de incentivo não tinha vontade de aprender, e deixou a escola. Os alunos evadiram-se e foi ficando difícil para a professora , e ela falava se eles não voltassem ia ter que fechar, e foi até que infelizmente, fechou (Iracema: ex-aluna do MOBRAL).

De acordo com Corrêa (1979), foi fixado um limite mínimo de 15 alunos, e o máximo de 25 por classe. Além disso, a gratificação recebida pelo professor tinha como base o valor aluno-programa, justificava-se que tal pagamento tornava-se mais viável por propiciar mais interesse ao alfabetizador, já que a frequência dos mobralenses estava intimamente ligada ao salário recebido pelos professores.

No que se refere ao âmbito regional, nota-se que tais exigências também se faziam presentes. Essas afirmativas foram constatadas através de entrevistas realizadas com ex-professoras do MOBRAL, ao serem questionadas acerca da quantidade de alunos

por turma nesse projeto. De acordo com esses sujeitos, o número de alunos variava, pois dependia muito mais do esforço delas do que da própria coordenação do MOBREAL. Por isso, as ex-professoras tinham que sair nos bairros visitando todas as residências no intuito de atrair alunos analfabetos para a sala de aula, uma vez que o salário recebido variava de acordo com o número de alunos presentes:

[...] eram vinte e cinco alunos o máximo, o número máximo permitido eram vinte e cinco. É, mas as quatro etapas que eu participei, o maior número que eu consegui foi 17 [...]. Nós recebíamos pelo número de aluno que atraíamos para escola. Fazíamos uma pesquisa no bairro, visitando todas as residências, e aqueles alunos que conseguíamos convencer, eram matriculados (Joana: ex-professora do MOBREAL).

Para Corrêa (1979), a atuação prioritária do MOBREAL em relação ao problema do analfabetismo era de eliminá-lo no decorrer da década de 1970, e que os esforços estariam concentrados na faixa dos 15 aos 35 anos de idade, uma vez que esta faixa etária representava grande parcela da população ativa no país. Diante disso, seria necessário preparar urgentemente os indivíduos para o mercado de trabalho, já que o país passava por um momento de crescimento econômico e intensa urbanização.

Todavia, percebe-se, através das entrevistas concedidas por ex-professoras, que o MOBREAL em Patos de Minas não conseguiu seduzir a população mais jovem, uma vez que: “eram mais idosos mesmo. A partir dos 40, 50, até 60 anos. Por aí” (Luzia: ex-professora do MOBREAL). Segundo os dados do IBGE, a população residente em Patos de Minas nos anos de 1980 era bastante jovem, e isso mostra que o MOBREAL patense, ao atrair apenas alunos com faixa etária acima de 30 anos, não atingiu seus objetivos, já que seus alunos faziam parte de um percentual de pouco mais de 30% da população do município de Patos de Minas, acima de 15 anos de idade. Além disso, não possuíam expectativas quanto à melhoria da qualidade de vida.

O MOBREAL deu prioridade à alfabetização de adultos porque o Brasil fazia parte dos países-membros da UNESCO, e por esse órgão acreditar que o analfabetismo era o grande fator de impedimento para o desenvolvimento das nações. Diante disso, o MOBREAL optou por um programa de massa em grande escala, que lhe permitisse erradicar o analfabetismo no país em dez anos, o que gerava uma relação confortável entre o governo brasileiro e a UNESCO. Ao analisar a educação após dez anos de atuação do MOBREAL, verifica-se que, apesar de ter diminuído o percentual do analfabetismo, os índices não foram tão significativos, já que o discurso pregado nos dez anos de atuação do MOBREAL era de erradicar a chaga do analfabetismo. Percebe-se também que quanto maior o grau de escolaridade, menor é o percentual da população que compõe esse quadro.



### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O MOBRAL apresentou-se como um órgão burocrático e com uma estrutura administrativa vertical, o que ocasionou um nível considerável de sofisticação técnica em seu planejamento, porém não logrou, no que se refere à execução de seus programas, o que o tornou semelhante a outras campanhas de massa desenvolvidas no contexto educacional brasileiro. Além disso, o referido projeto priorizou o modelo político-econômico do regime militar, modelo este em que qualquer tentativa de elevação do nível das classes trabalhadoras não teria resultados satisfatórios, já que o problema não era apenas educacional, mas principalmente político.

No projeto MOBRAL, a proposta de educação era baseada nos interesses políticos do regime militar, por isso era necessário o jogo ideológico, o qual pregava-se o discurso de que seus alunos saíam capacitados para integrar-se no mercado de trabalho, o que lhes propiciaria melhor qualidade de vida, além de prepará-los para o exercício da cidadania. No entanto, sabe-se que dificilmente haveria a melhoria na renda da população carente, uma vez que o modelo de desenvolvimento naquele contexto era excludente e concentrador de renda. Quanto à participação social, acredita-se que não seria possível, pois o MOBRAL desenvolveu-se no período da ditadura, período em que foi reprimida toda a participação popular. Portanto, o MOBRAL partiu de uma visão de mundo predeterminada, uma vez que seus objetivos eram previamente definidos pelo MOBRAL Central, não dando oportunidade às comunidades de discutirem os caminhos mais viáveis para executar tal projeto.

### REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e Educação Popular (Um Estudo sobre a Educação de Adultos). São Paulo: Pioneira, 1974.

CORRÊA, Arlindo Lopes. Educação de Massa e Ação Comunitária. Rio de Janeiro: MOBRAL AGGS, 1979, 472p.

FÁVERO, Osmar. Lições da História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. (Orgs.) Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 158p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 184p.

GERMANO, José Willington. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994, 297p.

GUARATO, Mônica. Alfabetização de Adultos: A Experiência do MOBRAL no Município de Uberlândia-MG (1971-1985). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-graduação em Educação. Uberlândia –MG, 2001.

HADDAD, Sergio. Estado e Educação de Adultos (1964-1985). São Paulo: Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991.

JANNUZZI, Gilberta Martino. Confronto Pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, 111 p. (Coleção Educação Universitária).

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de História Oral. 3ed. São Paulo: Loyola, 1996, 111p.

MENDONÇA, Nádja Jaime: MOBRAL: do discurso a realidade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: v. 1, n. 1, p. 576-592, jul. 1984.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. (Orgs.) Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 158p.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. 5ªed. São Paulo: Loyola, 1987, p.159-356.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão et ali (1992). Metodologia da Educação: Pesquisa em educação de Jovens e Adultos. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1992, p. 18-39. (CEDI)

SOARES, Leônicio José Gomes. Educação de Adultos em Minas Gerais: Continuidades e rupturas. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo/SP, 1995.

### **Outras Fontes**

BRASIL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização/ Ministério da Educação e Cultura. Conjunto de Alfabetização: Leitura. Rio de Janeiro: Primor educacional, 1974.

BRASIL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. SUSUG. Leitura continuada e as habilidades de leitura. Rio de Janeiro: MOBRAL, 1976.

BRASIL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. SUSUG. A palavra geradora e o aprendizado leitura e da escrita. Rio de Janeiro: MOBRAL, 1976.

BRASIL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização/Ministério da Educação e Cultura. Objetivos terminais: programa de educação integrada. Rio de Janeiro: MOBRAL/MEC. DSU, 1978.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Senado, 1934.

BRASIL. Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967.

IBGE. (1970). Anuários Estatísticos de Minas Gerais. Rio de Janeiro.

IBGE. (1980). Anuários Estatísticos de Minas Gerais. Rio de Janeiro.

Alfabetização em 32 cidades em 70. Folha Diocesana. Patos de Minas, 8 de jan. 1970, nº 537, p. 06.

MOBRAL. Folha Diocesana. Patos de Minas, 27 de ago. 1970, nº 570, p. 01.

Monsenhor João Baptista Balke. Representante Diocesano no Encontro do MOBRAL. Folha Diocesana. Patos de Minas, 11 de fev. 1971, nº 593, p. 01.

MOBRAL. Folha Diocesana. Patos de Minas, 24 de mai. 1971, nº 604, p. 01.

MOBRAL. Folha Diocesana. Patos de Minas, 21 de out. 1971, nº 625, p. 02.

Educação. Folha Diocesana. Patos de Minas, 20 de jan. 1972, nº 635, p. 01.

O MOBRAL no País e em Patos de Minas. Folha Diocesana. Patos de Minas, 10 de fev. 1972, nº 45, p. 05.

Estudantes patense Colaboram com o MOBRAL. Folha Diocesana. Patos de Minas, 10 de ago. 1972, nº 662, p. 01.

MOBRAL. Folha Diocesana. Patos de Minas, 25 de dez. 1972, nº 88, p. 19.

MOBRAL. Folha Diocesana. Patos de Minas, 23 de abr. 1973, nº 104, p. 01.

MOBRAL. Boletim Municipal. Folha Diocesana. Patos de Minas, 08 de ago. 1973, nº 9, p. 01

MOBRAL. Folha Diocesana. Patos de Minas, 28 de out. 1973, nº 723, p. 01.

Prêmio MOBRAL. Folha Diocesana. Patos de Minas, 15 de nov. 1973, nº 725, p. 01.

MOBRAL. Folha Diocesana. Patos de Minas, 30 de jan. 1975, nº 786, p. 01.

MOBRAL em Foco. Folha Diocesana. Patos de Minas, 06 de fev.1975, nº 787, p. 01.

MOBRAL & Igreja. Folha Diocesana. Patos de Minas, 27 de mar. 1975, nº 795, p. 01.

MOBRAL. Folha Diocesana. Patos de Minas, 02 de set. 1976, nº 869, p. 01.

Wulfano Patrício. MOBRAL. Folha Diocesana. Patos de Minas, 09 de set. 1976, nº 870, p. 01.

MOBRAL Informa. Folha Diocesana. Patos de Minas, 13 de abr. 1978, nº 947, p. 11.

MOBRAL realiza concurso. Folha Diocesana. Patos de Minas, 01 de mar. 1980, nº 174, p. 01.

MOBRAL não mais alfabetiza. Correio De Patos. Patos de Minas, 12 de abr. 1980, nº 180, p. 06.

MOBRAL: Preparando um amanhã melhor. Correio De Patos. Patos de Minas, 04 de out. 1980, nº 204, p. 04.

Um em cada 5 jovens não completou o Ensino Fundamental. Folha de São Paulo. São Paulo, 21 de janeiro 2008, p 01.

## CAPÍTULO 8

### EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS DO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Data de submissão: 01/03/2021

Data de aceite: 25/03/2021

#### Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos

Rede de Ensino Municipal de  
Lages – Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0003-2859-080X>

#### Jaime Farias Dresch

Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Universidade do Planalto Catarinense  
Lages – Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0002-9488-1456>

**RESUMO:** Este artigo<sup>1</sup> propõe um estudo acerca da educação infantil como área de atuação e de constituição da identidade profissional, a partir de discursos que se tornaram legítimos no cenário da reforma política educacional de cunho neoliberal, no decorrer da década de 1990. A história da constituição da educação infantil e a valorização destes profissionais ocorreu por meio de um processo de profissionalização, que buscou a qualificação profissional dos professores responsáveis pela educação e o cuidado das crianças com idade entre

<sup>1</sup> Publicado na Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança - IPB: V Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) - livro de atas. Bragança - Portugal, 2020, p. 561 – 572. ISBN: 978 – 972 -745 – 276 – 7. URL: <http://hdl.handle.net/10198/20081>.

0 a 6 anos. O estudo teórico seguiu a abordagem qualitativa, constituiu-se por meio da revisão de literatura, que possibilitou a contextualização teórica sobre a temática, fundamentada nos autores: Bujes; Ceron, Santos e Dresch; Costa, Santos e Dresch; Kramer; Kuhlmann Júnior; Sartor, Grosch e Dresch, entre outros. A análise é constituída com base em uma leitura pós-estruturalista, dos acontecimentos direcionados a problematização das necessidades por formação docente e seus efeitos sobre o processo de profissionalização do magistério destinado ao atendimento da educação infantil. Principalmente no que diz respeito ao processo de qualificação destes profissionais, ao impor desafios e ressignificação as suas práticas, ao considerar as singularidades da educação infantil, a partir do pressuposto da impossibilidade de se dissociar o cuidar e o educar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil. Formação inicial de professores. Políticas educacionais. Direito à educação.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ASPECTS OF THE PROFESSIONALIZATION AND TEACHING VALUE PROCESS IN BRAZIL

**Abstract:** This article proposes a study about early childhood education as an area

of activity and constitution of professional identity, based on speeches that became legitimate in the scenario of neoliberal political educational reform in the course of the 1990s. The history of the constitution of early childhood education and the valorization of these professionals occurred through a professionalization process, which sought the professional qualification of teachers responsible for the education and care of children aged 0 to 6 years. The theoretical study followed the qualitative approach, constituted through the literature review, which allowed the theoretical contextualization on the theme, based on the authors: Bujes; Ceron, Santos and Dresch; Costa, Santos and Dresch; Kramer; Kuhlmann Júnior; Sartor, Grosch and Dresch, among others. The analysis is based on a post-structuralist reading of the events aimed at problematizing the needs for teacher training and its effects on the process of professionalization of the teaching profession aimed at attending early childhood education. Especially with regard to the qualification process of these professionals, when imposing challenges and reframing their practices, when considering the singularities of early childhood education, based on the assumption of the impossibility of dissociating care and education.

**KEYWORDS:** Early childhood education. Initial teachers' education. Educational policies. Right to education.

## 1 INTRODUÇÃO

A análise aqui proposta toma como base uma leitura da realidade direcionada a problematizar as demandas por formação docente e seus efeitos sobre a profissionalização do magistério para educação infantil, apresentando um panorama dos efeitos políticos e culturais na constituição deste nível de ensino e suas especificidades. Busca-se identificar em meio ao discurso que sustentou as políticas de qualificação da prática docente, que normatizam esta etapa da Educação Básica brasileira.

A partir do período inicial do processo redemocratização do Brasil, marcado pela promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) no ano de 1988, ocorreram relevantes avanços no que tange a educação e a sua legitimação como direito da criança de zero a seis anos de idade. A CRFB definiu no Art. 208, inciso IV que IV, o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” seria um dos deveres do Estado em relação à educação.

Ainda que o texto original da CRFB deixasse esta faixa etária excluída da escolaridade obrigatória, a garantia acabou produzindo efeitos, especialmente o reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças. Mello e Sudbrack (2019) mencionam que os princípios constitucionais serviram como base para um conjunto de leis e normas que vieram no sentido de defender os direitos da população à educação.

Tendo em vista este contexto, podemos evidenciar que o magistério em especial na educação infantil no Brasil, se constituiu com foco na figura feminina e na ausência de formação profissional. Diante deste cenário de desvalorização dos profissionais da educação infantil, o exercício da prática docente, buscou-se traçar um breve panorama dos efeitos dos discursos históricos, políticos e culturais, na constituição do processo de profissionalização do magistério e suas especificidades, para esta etapa da Educação Básica.

## **2 ASPECTOS RELACIONADOS À VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Na década de 1930, as mudanças ocorridas no âmbito, político, econômico e cultural do país produziram discursos, que geraram efeitos nas questões voltadas às políticas educacionais, despertando certo interesse do Estado e de algumas instituições privadas. Neste aspecto, os discursos do Estado sobre a educação estavam articulados a assistência social e médica da criança, e ao desenvolvimento do país.

Conforme Kramer (2011) apenas a partir da década de 1970, o Estado demonstrou alguma forma de interesse sobre a educação infantil, confiando à pré-escola, a responsabilidade de minimizar as dificuldades ligadas ao processo de desenvolvimento, em especial ao rendimento dos alunos do 1º grau, como a elevação da repetência.

Diante disso, as primeiras instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas, filhas(os) das operárias que trabalhavam nas fábricas, por isso, as instituições funcionavam junto no mesmo espaço destas fábricas. Sendo esta, uma forma, de atender a “necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 85). Com isso, tais instituições segundo o autor, buscavam garantir a assistência principalmente, por meio do cuidado, alimentação e higiene destas crianças para que suas mães pudessem trabalhar para garantir o sustento ou melhoria da qualidade de vida das famílias.

A partir do processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980 com a promulgação da CRFB/88, houve a sua legitimação como direito da criança e das famílias, com a expansão da oferta de vagas destinadas ao atendimento de crianças de zero a seis anos nos sistemas de ensino.

Este estudo busca articular o processo de consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e o processo de profissionalização do magistério público brasileiro. Neste contexto, é possível destacar os marcos normativos como: a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 e a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, que balizaram a reforma da educação.

Aborda-se a constituição da educação infantil em articulação com a profissionalização do magistério para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade, enfatizando o reconhecimento da educação da infância como um direito e a emergência do discurso da valorização do magistério voltado à qualificação do atendimento das crianças nesta etapa de desenvolvimento.

Neste aspecto, é possível concluir que a garantia do direito à educação de crianças pequenas pelo reconhecimento da educação infantil como uma das etapas da educação básica contribuiu para a legitimação das demandas sociais por formação e qualificação profissional, bem como para a regulamentação e valorização da carreira do magistério infantil. Isto representou uma ruptura na história da escolarização de crianças de zero a seis anos, produzindo a deslegitimação do discurso outrora hegemônico, que sustentava o atendimento centrado nos cuidados com a saúde e no assistencialismo.

Percebeu-se que apenas nas últimas décadas foram intensificados os estudos que buscam fortalecer o discurso da valorização do magistério, buscando apontar estratégias para sua efetivação e objetivando a qualificação da formação docente e do atendimento à infância no Brasil.

Em meio à reforma da educação, nos anos 90, a Educação Infantil foi reconhecida como sendo a primeira etapa da Educação Básica, na LDB (BRASIL, 1996). Entretanto, esse reconhecimento está interligado às decorrências históricas e políticas, em especial a aprovação de normas legais direcionadas a atender os direitos das crianças e adolescentes, como no caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), aprovado em 1990 e que se constituiu como um marco na formulação de políticas, afetando positivamente na garantia de acesso à Educação Infantil.

A educação infantil começa a integrar um projeto educacional, deixando de ser apenas assistencialista, no entanto, esta mudança, resultou em um contraditório processo, devido à “ambiguidade das propostas, desde a origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 202). Ambígua, visto que para Kuhlmann Júnior (1998), o predomínio da educação infantil assistencialista apresenta uma concepção preconceituosa com relação à população que vive em condições de vulnerabilidade, devido à falta de comprometimento com a qualidade do serviço prestado.

Consequentemente, o atendimento educacional à “criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio, de repasse das escavadas

verbas públicas, às entidades assistenciais na prestação do serviço à população” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 202). De acordo com o autor, este descaso acabou por atribuir certa normalidade à falta de qualidade no atendimento a estas crianças. Entretanto, esta situação contribuiu para o uso político e religioso das instituições destinadas a prestar tal atendimento.

Ao tratar as crianças como sujeitos de direitos e não apenas com interesses políticos, a CRFB/88, pode ser considerada com um marco legal fundamental para a educação infantil. Visto que, a instituição “creche funciona com o dinheiro público, mas a entidade, por oferecer o serviço, age como se tivesse o direito de utilizar o equipamento para se auto-promover, para dar prestígio a políticos, para a doutrinação” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 202), contrapondo os direitos definidos pela CRFB/88.

Os interesses políticos articulados com a necessidade de oferta de atendimento às crianças pequenas acabaram limitando os serviços ofertados nas instituições educacionais ao assistencialismo. Neste contexto, o caráter assistencialista destinado ao atendimento das crianças pequenas, acabou fomentando uma espécie de movimento, que delegou a educação, de responsabilidade apenas da família, à escola, uma vez que as famílias, de classes distintas, esperam que a instituição de educação infantil venha a suprir as dificuldades enfrentadas pelos pais para garantir plenamente os direitos das crianças.

Na história da educação brasileira, é possível perceber diversas movimentações da sociedade, no sentido de buscar a valorização do magistério, principalmente, a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88). Com ela, houve mais visibilidade para as causas do magistério, pois esta definiu princípios legais para a condução da carreira profissional do magistério em âmbito nacional, o que inflamou os debates a respeito da garantia dos direitos conquistados, inclusive para garantir a dignidade profissional do magistério.

A CRFB/88, com a definição dos direitos aos cidadãos brasileiros, reconhece o acesso à pré-escola ou creche às crianças pequenas, antes invisíveis para o Estado. Por conseguinte, a CRFB/88 em seu artigo 208, no inciso IV, institui como dever do Estado garantir o atendimento em creche e pré-escola para crianças até cinco anos de idade (BRASIL, 1988), com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006 (BRASIL, 2006b), colocando a educação infantil como um direito da criança, uma escolha da família e um dever do Estado. Em consequência disso, a educação destas crianças, deixa de ser considerada como um direito da mãe trabalhadora e passa ser um direito da criança.

É importante ressaltar que a idade de atendimento das crianças na educação infantil, foi alterado de seis para cinco anos, por meio da Emenda Constitucional nº 53, de



2006. A partir da homologação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro do ano de 2006, o texto da LDB/96, foi alterado no que dispõe sobre o tempo de duração do ensino fundamental, que passou a ser de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, reduzindo a educação infantil em um ano e aumentando o ensino fundamental em um ano.

O artigo 211 da CRFB/88 determina a responsabilidade dos municípios pela oferta da educação infantil e do ensino fundamental, entretanto este também assegura que a União, os Estado e os municípios irão atuar de forma colaborativa para garantir a universalização do ensino obrigatório, conforme definido no artigo 208. Neste sentido, a distinção das instituições para atendimento das crianças na educação infantil, como dever do Estado, anunciada na CRFB/88, era ambicionada pela sociedade já na década de 70, buscando-se, por meio de luta, a “implantação de creches e pré-escolas que respeitam os direitos das crianças e das famílias” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 197). Portanto, a instituição destinada ao atendimento das crianças na educação infantil era denominada por algum tempo pelo termo creche, a qual, “passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar a ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 204).

Kuhlmann Júnior (1998) destaca a relevância do reconhecimento da educação na infância, pois é uma maneira de distinção das instituições dedicadas ao atendimento da educação infantil como um dos deveres do Estado, com a educação. Dever este previsto na CRFB/88, uma conquista dos movimentos que ao final da década de 1970, se engajaram nas lutas pela implantação de creches e pré-escolas, instituições que respeitem “os direitos das crianças e das famílias” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 197).

Ao refletir sobre o reconhecimento da criança pequena e o acesso à educação em creches e pré-escolas, previsto pela CRFB/88 que reconheceu este como direito das crianças pequenas. “Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela” (CERISARA, 1999, p. 14).

A Lei nº 8.069, de 1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), representa uma conquista da mobilização popular, apoiada por distintos seguimentos da sociedade. O ECA, no artigo 54, inciso IV, reforça o dever do Estado com a educação infantil. Esta lei colaborou com a constituição e fiscalização de políticas destinadas à infância, buscando ampliar a garantia de direitos das crianças e dos adolescentes.

No ano de 1992, aconteceu o movimento para o Compromisso Nacional de Educação para Todos. Em consequência, em 1994, durante a Conferência Nacional de

Educação para Todos, ocorreu sua efetivação, por meio do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação.

Este Pacto apresentou como princípio a implantação de políticas educacionais voltadas à valorização do magistério, pois defendia a relação entre a qualidade da Educação Básica e o processo de profissionalização do magistério. Logo, a profissionalização do magistério, conforme explicitado no documento, é um processo que abrange o reconhecimento, pela sociedade, da relevância política, social, cultural e econômica do professor. Por meio desse Pacto, a perspectiva está vinculada à “elevação do nível de formação, à organização de planos de carreira com acesso via concurso público e remuneração compatível, e à melhoria das condições de trabalho dos educadores” (BRASIL, 1994, p. 2).

De modo geral, segundo Custódio (2011), o documento do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação apresentou metas para a formação inicial dos professores que exerciam sua prática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma progressiva, preferencialmente em nível superior. Porém, também sinalizou a necessidade de revisão dos programas de formação dos docentes e dos cursos de pós-graduação para o magistério.

Este documento também apontou a revisão dos estatutos e planos de carreira, no intuito de valorizar a formação inicial, continuada, e o desempenho profissional. O documento também orientou o estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional para os professores habilitados, ao menos para os profissionais com nível médio que estivessem no exercício de atividade educacional.

A melhoria das condições de trabalho dos docentes também foi uma recomendação do documento, incluindo as condições materiais das instituições de educação e a assistência técnico-científica aos professores. Entre as melhorias, é possível salientar o aperfeiçoamento dos processos de gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros da instituição educacional, buscando garantir condições de trabalho de forma mais democrática.

Outro aspecto contido na Constituição, relacionado a uma política de valorização do magistério, no sentido de assegurar as conquistas sociais presentes na Constituição Federal, foi a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) de duração decenal, conforme a redação dada pela Emenda constitucional nº 59, de 2009.

O PNE foi elaborado com o intuito de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração para definir as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias; bem como para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino

em seus diferentes níveis, etapas e modalidades. No que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, aprovada em 1996, esta estabelece que a educação infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, de forma complementar à atuação da família e da comunidade.

A educação infantil foi definida conforme a LDB, como a primeira etapa da educação básica e atende às crianças de zero a seis anos, e as de zero a três anos são atendidas nas creches e as de quatro a seis anos nas pré-escolas (BRASIL, 1996). Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil passam a definir a criança como “sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Dentre as mudanças ocorridas em consequência das políticas para a educação brasileira, podemos destacar como as mais expressivas relacionadas à educação infantil, as estabelecidas na LDB/96. A qual, defende em seu artigo 29, “o desenvolvimento integral das crianças até os seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Neste sentido, os direitos educacionais, recomendados pela CRFB/88 e pelo ECA/90, serviram de base para uma legislação específica destinada à educação brasileira, tendo em vista a qualidade e a valorização do trabalho oferecido nas creches e pré-escolas, aproximando o cuidar e o educar.

O artigo 21 da LDB/96 reafirma que a educação infantil integra o sistema de ensino, admitindo o trabalho desenvolvido por meio da relação entre o educar e o cuidar nestas instituições. Para Cerisara (1999), a insistência na sustentação destes termos se justifica pela trajetória das creches e pré-escolas no Brasil e pela análise das instituições e relações instituídas com a família e escola, permitindo uma percepção de defesa da função pedagógica no sentido de valorização de atividades vinculadas ao ensino.

Logo, essa interpretação reducionista do pedagógico acarretou às creches e pré-escolas a desvalorização das “atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas” (CERISARA, 1999, p. 12). Além disso, a LDB/96 estabelece, em seu artigo 89, que a educação infantil seja parte do sistema municipal ou estadual, definindo o prazo de três anos, a partir de sua publicação, para esta adequação. Também, no seu artigo 62, a LDB dispõe a respeito da formação profissional do magistério para o atendimento nas crianças na educação infantil.

Ainda segundo a LDB/96 a formação dos docentes da educação básica, dar-se-á em nível superior, por meio de cursos de licenciatura e graduação plena, nas universidades e institutos de educação superior, reconhecida enquanto formação mínima ao exercício do magistério pertinente a etapa da educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, ofertada em nível médio pela modalidade normal.

Segundo a LDB/96 a formação dos profissionais da educação, para atuar da Educação básica, será em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, de graduação plena, ofertados nas universidades e nos denominados institutos superiores de educação. Desta forma, passou a ser admitida como formação mínima tal formação para atuação no magistério na etapa da educação infantil e no ensino fundamental, abarcando os anos iniciais e os anos finais e o ensino médio na modalidade normal.

O discurso de reconhecimento profissional apresentado pela LDB/96 aumentou a responsabilidade com relação à garantia da qualidade e do desenvolvimento das crianças de zero a seis anos. Conforme o documento, Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, Campos e Rosemberg (2009) destacam que as pessoas que trabalham em “creches são reconhecidas e tratadas como profissionais nos planos da formação educacional, do processo de seleção, do salário e dos direitos trabalhistas” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 33).

A LDB/96 concebe a formação, como uma forma de valorização da carreira das professoras de educação infantil (Brasil, 1998). Portanto, é possível considerar que a formação inicial destes profissionais da educação infantil, de acordo com Costa, Santos e Dresch (2018) como forma de valorização de sua prática educacional, voltada ao cuidado e a educação sistematizada das crianças de zero a seis anos de idade. Neste sentido, com base na literatura é possível perceber problematizações sobre o pensamento retrogrado de que “quanto menor a criança, menor seria a exigência quanto aos critérios de formação para atendê-la” (COSTA; SANTOS; DRESCH, 2018, p. 1201).

A partir das décadas de 1980 e 1990, de acordo com Conceição e Bertoneceli (2017) surgiu um movimento que envolveu as diferentes esferas da sociedade brasileira, em defesa desta etapa da educação e pela sua valorização. O que gerou efeitos positivos e resultou em materialização na legislação educacional no que diz respeito à educação infantil.

Assim, a educação, pensada na perspectiva de atendimentos das crianças de zero a seis anos, apenas nas últimas décadas, intensificou as mobilizações em prol do direito a este atendimento, com qualidade e com reconhecimento profissional dos professores de educação infantil, a partir da LDB/96. Isso porque a LDB, segundo Costa, Santos e

Dresch (2018), designou o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica no Brasil, possibilitando um novo olhar para esta faixa etária e para a formação dos profissionais da educação infantil, visando à qualidade do atendimento às crianças e a valorização dos profissionais.

Conforme Ceron, Santos e Dresch (2017) os discursos presentes nas políticas públicas educacionais contribuem com a constituição dos saberes e das práticas dos profissionais da Educação Infantil, enfatizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, a qual apresenta a perspectiva que constitui os sujeitos infantis. Para os autores, o discurso reconhece a Educação Infantil como um direito da criança tem força a partir da Constituição Federal de 1988.

No ano de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009) assegura a obrigatoriedade de ensino dos quatro aos dezessete anos de idade. E as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2010, contemplam crianças na faixa etária de zero a cinco anos, assim como, aspectos que norteiam a prática docente.

A Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera o texto da LDB de 1996, no sentido de tornar obrigatórias as matrículas das crianças de quatro e cinco anos. O Plano Nacional da Educação, de 2014 instituiu 20 metas a serem atingidas até 2024. Destas, quatro referem-se à construção de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MELLO; SUDBRACK, 2019).

Neste sentido, a BNCC (2017) tem como objetivo normatizar por meio de suas recomendações a elaboração dos documentos curriculares estaduais e municipais. Portanto, para esse processo da elaboração curricular, a BNCC, apresenta a delimitação de conhecimentos essenciais para todas as etapas da Educação Básica. Na primeira etapa da Educação Básica a educação infantil, segundo Ceron, Santos e Dresch (2017) esta apresenta seis direitos de aprendizagem contemplando cinco campos de experiências, os quais devem ser garantidos a esta etapa. Os autores ainda destacam que a ideia de Base seria buscar estabelecer uma diretriz norteadora e não um currículo, ou seja, não se refere a algo pronto e acabado a ser seguido e aplicado, mas que este deve considerar os diferentes contextos e realidades garantindo assim o respeito às diferentes especificidades.

Marques, Pegoraro e Silva (2019), salientam que as mudanças a partir da BNCC/17 não são suficientes para as mudanças necessárias na educação destinada ao atendimento da infância. Pois segundo os autores são necessárias políticas educacionais que garantam investimentos nesta etapa incluindo os espaços, materiais adequados a esta faixa etária, bem como na formação de professores em acordo com as especificidades das crianças de zero a seis anos de idade.

A BNCC (2017) nos apresenta uma forma conservadora de condução da educação, seguindo recomendações dos organismos internacionais, visto que, este demonstra em seu texto interesses voltados para a economia de mercado, com isso, o discurso de qualificação, produz efeitos sobre essa e a formação dos sujeitos, destinadas a mão de obra de massa para o mercado de trabalho.

Neste aspecto, é possível perceber, segundo Sartor, Grosch e Dresch (2020), os vestígios das influências dos organismos internacionais no processo de constituição das políticas públicas educacionais brasileiras de formação inicial e continuada. Para os autores no decorrer da história, a formação inicial dos professores buscou qualificar estes profissionais para o desempenho de suas atividades, para atender a demanda nos diferentes momentos históricos.

Atribuir “destaque aos interesses de grupos privatizantes, acarretando riscos à liberdade e autonomia dos professores” (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 13-14). Conforme os autores é possível perceber algumas contradições entre o que propõe a legislação à Educação Infantil e as práticas desenvolvidas. Com isso, para as autoras, analisarão problematizar essas contradições, novas pesquisas surgem com propostas de mudanças educacionais.

Neste contexto, a garantia dos direitos educacionais das crianças atendidas na educação infantil tornou-se indispensável às discussões de âmbito político, e das propostas pedagógicas que atendam esta etapa da educação básica (MELLO; SUDBRACK, 2019). E com isso, a constituição das subjetividades e de que modo estas tecnologias da subjetividade têm atuado na constituição dos sujeitos (BUJES, 2002). A autora destaca que a relação em que o sujeito estabelece com ele próprio está ligada às tecnologias do eu, ou seja, por meio de dispositivos, os sujeitos estabelecem suas ações e seus saberes, que articulados em relações de saber e de poder que fabricam as condutas e as suas formas de viver.

Esta premissa nos permite pensar sobre como os documentos norteadores da educação brasileira possibilitam a constituição das subjetividades dos sujeitos ao estabelecer comportamentos e conhecimentos – cultura - mínimos a Educação Básica. Neste sentido, as tecnologias do eu, instituem que as crianças necessitam para serem aceitas na sociedade, e às práticas indispensáveis para que professores(as) desenvolvam com às crianças para garantir o seu desenvolvimento e aprendizado.

A Educação Infantil segundo Marchiori e Silva (2015) possui especificidades que precisam ser consideradas durante a rotina cotidiana das creches e pré-escolas, para as autoras, é importante considerar que a formação de professores poderia atender as necessidades e especificidades desta etapa da educação básica.

Segundo Costa, Santos e Dresch (2018) uma das especificidades do trabalho desenvolvido com as crianças pequenas se dá acerca do cuidado, e que a criança nessa faixa etária de zero a seis anos, necessita de atenção especial ao trabalho com bebês. Desta forma, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, autorizam apenas a contratação, nas instituições destinadas ao atendimento da Educação Infantil, de professores, diretores e coordenadores, e estes devem ter a formação mínima exigida. Estas instituições precisam promover o processo de admissão dos profissionais habilitados, na rede de ensino pública apenas, por meio, de concursos (BRASIL, 2006a).

Para Silva (2011), a oferta de vagas na educação infantil de qualidade está articulada “à garantia de professores bem formados, valorizados, com condições adequadas de trabalho” (p. 379). Diante disso, surge um novo perfil profissional “adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo. [...] O papel da formação, inicial e continuada, alimentada pela experiência vivida, é crucial nessa construção” (CAMPOS, 2008, p. 128).

É possível constatar de acordo com Costa, Santos e Dresch (2018) que o processo de formação inicial dos profissionais da educação infantil e a valorização em relação a sua prática são voltados à educação e ao cuidado de crianças na faixa etária de zero a seis anos. E que esta formação inicial sendo problematizada nas últimas décadas, rompendo com o pensamento ultrapassado sobre quanto menor a criança, menor a necessidade de formação qualificada para atendê-la.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação destinada ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos, começou a ser pensada e desenvolvida na sociedade brasileira acerca do assistencialismo. E apenas com a promulgação da CRFB/88, o atendimento as crianças pequenas foi reconhecido, e somente na década de 1990, com a inclusão desta faixa etária como primeira etapa da Educação Básica, pode-se perceber a intensificação das mobilizações pelo reconhecimento e valorização destes profissionais, rompendo com a visão voltada apenas a assistência social e ao cuidado destas crianças.

A partir implantação da LDB, no ano de 1996, com a instituição da educação infantil na Educação Básica, surgiu um novo olhar sobre a educação infantil, em especial sobre a formação inicial destes profissionais que exercem sua prática com essa faixa etária.

Neste contexto, a criança com idade entre zero e seis anos, passou a ter o direito à educação reconhecida, e esta mesma lei passa a dar visibilidade a este profissional do magistério, por meio da legitimação do seu processo de profissionalização – formação.

Desta forma, ao percorrer de forma breve os documentos que simbolizam os marcos históricos, referentes ao processo de constituição da educação infantil brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 até a BNCC de 2017. Frente a isso, no decorrer da pesquisa surgiram inúmeras inquietações em relação às formas de conduta destinadas ao desenvolvimento da infância.

Portanto, é preciso considerar que na educação infantil há diferenças, visto que o perfil inicial dos profissionais para o atendimento destas crianças nas creches e pré-escolas, no passado foi constituído e vinculado por muito tempo à ausência de exigências formativas.

Isso se deu em consequência ao atendimento a educação infantil ter iniciado como uma medida paliativa voltada ao assistencialismo das crianças pequenas. Entretanto, a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, a partir da LDB/96, representou uma considerável mudança no âmbito político educacional e, desde então, a educação infantil vem resistindo e lutando pelo seu processo de formação e em busca da valorização profissional.

Nesse aspecto, a meta, proposta pela LDB/96, acerca da formação inicial dos professores estabelecendo como mínimo exigido para o ingresso na profissão o ensino superior constitui um grande desafio histórico, em especial aos profissionais da educação infantil. Visto que, os vestígios históricos que constituem a trama da profissionalização do magistério, nos mostram um vasto período de profissionais dedicados sem qualquer forma de qualificação.

Com isso, os cursos de formação inicial de professores, em especial de Pedagogia, tiveram que se reinventar para possibilitar uma formação aos profissionais da educação infantil adequada às suas necessidades a partir do pressuposto de indissociabilidade das práticas entre cuidar e o educar.

A articulação entre o cuidar e o educar, no processo de desenvolvimento das crianças entre zero e seis anos, se apresentam como elementos fundamentais para a constituição da educação infantil brasileira, rompendo os limites do assistencialismo, respeitando e valorizando as especificidades desta etapa da vida da criança. E com base nestas especificidades, se constituem relações, e a partir destas relações em meio a resistências que se constituem saberes, incluindo os saberes pertinentes aos docentes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 fev. 2021.



BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Vol. 2. Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinparqualvol2.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm). Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 28 fev. 2021.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a02.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: CAMPOS, Maria Malta. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília: BRASIL/MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 32-42. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130>. Acesso em: 28 fev. 2021.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar:** por onde anda a educação infantil? Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539/10082>. Acesso em: 28 fev. 2021.

CERON, Isabel Nercolini; SANTOS, Viviane de Lourdes Costa Rosa dos; DRESCH, Jaime Farias. POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES DE SABER E PODER E CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA INFÂNCIA. In: RAMOS, Flávia Bocchetto, SILVEIRA, João Paulo Borges da; BERNARDI, Manuela Ciconetto; MACIEL, Rochele Rita Andrezza (org.). Anais: **Congresso Internacional Educar na(s) Infância(s).** UCS - Caxias do Sul/RS, 2019. p. 140 -145. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-congressoeducar-infancia.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

COSTA, Lucimar Presotto Azi; SANTOS, Viviane de Lourdes Costa Rosa dos; DRESCH, Jaime Farias. Contexto histórico do direito à educação infantil e da formação profissional docente. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA, 2018, Lages. **Anais do Edupala II**. São José: ICEP, 2018. p. 1195-1203. Disponível em: <https://edupala.com.br/downloads/anais2018.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini; BERTONCELLI, Mariane. Profissão docente na educação infantil: Uma análise histórica da constituição de um grupo profissional. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 64-84, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18312>. Acesso em: 28 fev. 2021.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARCHIORI, Alexandre Freitas; SILVA, Ana Gláucia do Carmo. Currículos compartilhados em um CMEI da rede municipal de Vitória: educação física, arte, música e alfabetização. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 129-148, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p129/28943>. Acesso em: 28 fev. 2021.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludmiar; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255/pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653416>. Acesso em: 28 fev. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. A política de creche respeita a criança: critérios para políticas e programas de creche. *In*: CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SARTOR, Ana Paula de Bona; Grosch, Maria Selma; DRESCH, Jaime Farias. Percepção dos professores formadores a partir da materialização das políticas públicas de formação continuada - PROFA e pró-letramento na rede municipal de ensino de Lages (2002-2012). **International Journal of Development Research**. Vol. 10, Issue, 04, p. 35315-35319, April. 2020. Disponível em: <https://www.journalijdr.com/sites/default/files/issue-pdf/18632.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SILVA, Andréia Ferreira da. Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 371-383, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/19>. Acesso em: 28 fev. 2021.

## CAPÍTULO 9

### EDUCACIÓN SUPERIOR EN REGIONES PERIFÉRICAS. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN SANTA CRUZ, ARGENTINA<sup>1</sup>

*Data de submissão: 25/02/2021*

*Data de aceite: 18/03/2021*

**Valeria de los Ángeles Bedacarratx**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CIT Santa Cruz; Universidad Nacional de la Patagonia Austral Puerto San Julián – Santa Cruz – Argentina  
<https://orcid.org/0000-0002-1748-668X>

**RESUMEN:** El trabajo que aquí se presenta es resultado de la labor de indagación propuesta en un proyecto de investigación en curso cuyo objeto de estudio es el proceso de institucionalización de la Educación Superior en Santa Cruz y que focaliza la mirada en las carreras de formación docente, a partir del año 1963 (fecha de fundación de la primera institución de nivel superior, formadora de docentes, en la provincia) hasta nuestros días (situando como fecha de corte el año 2016). El foco en las carreras de formación docente obedece a que es en torno a las

mismas sobre las que se erigió, en un inicio, el campo de la educación universitaria en la Patagonia Austral y atendiendo a la particularidad que reviste el hecho de que las mismas formen para una “profesión de Estado” en un territorio provincial, por entonces, de incipiente desarrollo. En ese marco, la indagación pretende aportar a una caracterización y comprensión de relaciones entre los grupos sociales, las instituciones y los procesos (socioculturales, políticos y económicos) involucrados en el fenómeno indagado, desde una referencia teórica que conceptualiza a los fenómenos de institucionalización como resultantes de luchas antagónicas entre fuerzas instituidas e instituyentes.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Superior. Institucionalización. Formación Docente.

HIGHER EDUCATION IN PERIPHERAL REGIONS. INSTITUTIONALIZATION OF UNIVERSITY TEACHER TRAINING IN SANTA CRUZ, ARGENTINA

**ABSTRACT:** The work presented here is the result of the investigation work proposed in an ongoing research project whose object of study is the process of institutionalization of Higher Education in Santa Cruz and which focuses on the careers of teacher training, to

<sup>1</sup> Una versión in extenso de este trabajo se presentó en la Convocatoria “Educación Superior a cien años de la Reforma del ‘18”, Revista Debates Pedagógicos II Época, Universidad Nacional de Tucumán-ICE-FFyL.

from the year 1963 (date of foundation of the first institution of higher level, teacher training, in the province) to the present day (setting the cut-off date in 2016). The focus on teacher training careers is due to the fact that it is around them that the field of university education in Southern Patagonia was built, in the beginning, and taking into account that they prepare for a “profession of State” in a provincial territory, at that time, of incipient development. In this framework, the research aims to contribute to a characterization and understanding of relationships between social groups, institutions and processes (sociocultural, political and economic) involved in the phenomenon investigated, from a theoretical reference that conceptualizes institutionalization phenomena as resulting from antagonistic struggles between instituted and instituting forces.

**KEYWORDS:** Higher Education. Institutionalization. Teacher Training.

## 1 INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de esta presentación, se expone un abordaje del fenómeno indagado desde una aproximación que busca su contextualización socio-histórica (tomando como referencias los planos nacional, regional y local) a partir del estado de conocimiento producido al respecto (retomando estudios e investigaciones que se constituyen en antecedentes ineludibles) y de algunas conceptualizaciones producidas en el campo teórico de la educación superior.

En un segundo momento, se expone y desarrolla el enfoque teórico que orienta la indagación del objeto de estudio y que deriva en una propuesta metodológica (no expuesta en este trabajo por razones de espacio) sustentada en el análisis documental y la producción de un material empírico de carácter discursivo.

## 2 EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA

Investigaciones de los últimos años describen con bastante precisión las transformaciones recientes en el sistema de educación superior en Argentina (García de Fanelli, 2011; Suasnábar y Rovelli, 2011). La elevación de las tasas neta y bruta de escolarización de la educación superior, reflejada por los Anuarios Estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias de las últimas décadas dan cuenta de una ampliación de la cobertura a nivel nacional, en un escenario internacional en el que la educación superior ha pasado a ser considerada un derecho, un bien público de acceso a toda la ciudadanía, “base fundamental para la construcción de una sociedad del conocimiento inclusiva y diversa y para el progreso de la investigación, la innovación y la creatividad” (UNESCO, 2009, p.1).

Esta situación resulta de los procesos de índole política, económica, cultural y educativa que, en el transcurso del siglo XX, dieron lugar a un incremento paulatino en el acceso de la población a los diversos servicios sociales públicos. Como lo señala Rama (2009, p.174) “en el campo educativo esta evolución comenzó con la masificación de la educación básica; pasó luego a expresarse en la expansión de la educación media y a derivarse en crecientes tasas de aumento de la cobertura de la educación superior conformando el camino hacia su universalización, que se constituye como una de las tendencias más fuertes desde las últimas décadas”.

Desde una perspectiva histórica, es a partir de la década del '60, que las posibilidades de acceso a la educación superior en el mundo comienzan a registrar un importante aumento. Siguiendo a García Guadilla (1986, citado en Trombetta 1999), en Latinoamérica, este aumento de las oportunidades educativas -en un inicio ligada al desarrollismo desde donde se propiciaron políticas de democratización educativa en pos de la formación calificada de recursos humanos- incrementó las expectativas de la población escolarizable, generando en consecuencia una expansión de la demanda educativa; expansión que será canalizada con la diversificación institucional de la educación superior.

La creación de nuevas universidades nacionales en diversas regiones del extenso territorio argentino ha generado también un conjunto de reflexiones y preocupaciones (Mollis, 2001; Buchbinder, 2005; Pérez Rasetti, 2007; Rama, 2009), en torno a las políticas de expansión, diversificación, regionalización y democratización educativa, las problemáticas en la equidad en el acceso y la eficiencia terminal, las condiciones y criterios de calidad educativa en el nivel superior, las características de los nuevos sectores que acceden a las diferentes ofertas y la relativa obsolescencia de los dispositivos institucionales tradicionales.

### **3 EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN DOCENTE EN SANTA CRUZ**

Con base en el estudio pionero de Cano y Bertoni (1990) sobre la educación superior y sus cuatro características diferenciales: expansión, masificación, feminización y regionalización, asumimos que la creación de universidades nacionales en regiones periféricas -territorios que las universidades privadas generalmente no consideran- es una cuestión estratégica que merece atención y reflexión. Si bien existe abundancia de información referida a las universidades creadas entre 1989 y 1995 especialmente sobre las del conurbano bonaerense (Toribio, 2000), no se encuentra una variedad equivalente para las demás Universidades Nacionales creadas en el mismo período en territorios

no centrales. Es por ello que proponemos analizar el proceso de institucionalización de la Educación Superior en Santa Cruz con focalización de la mirada en las carreras de formación docente: atendiendo a que es en torno a estas carreras sobre las que se erigió, en un inicio, el campo de la educación universitaria en la Patagonia Austral y atendiendo a la particularidad que reviste el hecho de que las mismas formen para una “profesión de Estado” (Arnaut, 1998; Birgin, 1999) en un territorio provincial periférico.

Las **carreras de formación docente**, se ofrecen con la intencionalidad de formar el personal la enseñanza en los niveles primario y secundario, también en expansión (en el marco del crecimiento de la administración -suscitada con la provincialización del territorio- y del sector productivo primario). Sobre la cuestión Zárate y Mansilla (2004) señalan que hasta entrada la década del '50, Santa Cruz se caracterizaba no sólo por una baja densidad poblacional, sino también por una débil demanda social por instituciones de educación superior, con preminencia de políticas sustentadas en el aliento a la inmigración de personal calificado para la producción primaria (del sector de la producción ovina y de la explotación de hidrocarburos y carbón) provenientes de otras regiones del país (Jaremchuk, 1997).

Por otra parte, es de destacar la continuidad que esta oferta de formación tiene durante todas las etapas de la historia de la Educación Superior en Santa Cruz, transitando por un camino de *universitarización*, en el que pueden identificarse tres etapas: la de los Centros de Estudios Terciarios, la del Instituto Universitario de Santa Cruz (en convenio con la Universidad del Sur) y la de la Universidad Federal, (primero) y Nacional (después) de la Patagonia Austral. En Argentina, la *universitarización* de la formación docente es una tendencia progresiva (Dicker y Terigi, 1997; Cámpoli, 2004), especialmente a partir de la década del '90, cuyos antecedentes se encuentran a mediados del siglo XX, en el momento en que las universidades tradicionales comienzan a expedir títulos que dieron respuesta a la demanda de brindar una capacitación a los profesionales que se desempeñaban como docentes en la propia universidad o en los institutos terciarios, primero, y en el nivel secundario, después.

Una nota distintiva de este proceso es que incluyó a las carreras de formación docente para los niveles inicial y primario, cuyo cuasi monopolio lo ha tenido, y continúa teniéndolo, el subsistema no universitario de Educación Superior. Esta situación se vincula con el origen normalista de la formación docente al momento de convertirse en profesión de Estado hacia fines del siglo XIX (Davini, 1995; Dicker y Terigi, 1997; Birgin, 1999). En Santa Cruz este subsistema (no-universitario) ha tenido un reducido desarrollo y está conformado en la actualidad por dos Institutos Provinciales Superiores de Formación

Docente (uno en Río Gallegos y otro en Caleta Olivia) y por el Conservatorio Provincial de Música de Río Gallegos.

A nivel nacional, puede reconocerse la importancia que tienen las universidades en la educación media y superior. Sin embargo, “no existen antecedentes o estudios previos que den cuenta de la función que cumplen las universidades con relación a la enseñanza en los niveles medio y terciario” (Mollis, 2010, p.277).

Respecto al caso que nos ocupa, encontramos referencias -en su mayoría de corte historiográfico- que nos permiten comprender que, en el extenso territorio de la Patagonia, la regionalización de la enseñanza superior fue una tendencia clara y notoria a partir de la década del '70 del siglo pasado. De ello dan cuenta los procesos de creación y crecimiento de la Universidad Nacional de la Patagonia en Chubut; de La Universidad Nacional del Comahue en Río Negro y Neuquén y de la Universidad Federal (luego Nacional) de la Patagonia Austral en Santa Cruz. Más recientemente se incorporaron la Universidad Nacional de Río Negro y la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, en sendas provincias.

#### **4 CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA PARA EL ABORDAJE DE LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN**

Si bien los estudios antecedentes y el acervo documental en que se ha sustentado la presentación hasta aquí realizada constituyen una vía regia para la contextualización del fenómeno que estamos indagando, estos no resultan material suficiente para comprender la singularidad del proceso de institucionalización que nos ocupa: en tanto que este concepto excede la intención de dar cuenta de la historia de los sucesos y su relación (generalmente entendida como de causalidad) con los procesos sociales regionales y nacionales en los cuales se enmarca.

Entonces, cabe la pregunta respecto de lo que supone indagar un proceso de institucionalización. Para abordar esta pregunta, en lo que sigue nos explayamos en torno a la idea de institucionalización como camino complejo, no lineal, que involucra “avances” y “retrocesos”. A diferencia de la historiografía estándar, que entiende al tiempo como contigüidad (metonimia), el pasado al lado del presente, entendemos (de la mano de autores como Foucault, De Certau, Derrida) que estos tiempos pueden concebirse como uno dentro del otro (el pasado dentro del presente) (Mendiola, 1993).

Los historiadores han producido un cúmulo de conocimientos relativos a la conformación del campo de la Educación Superior en la provincia de Santa Cruz, proponiendo periodizaciones sobre los sucesos y hechos históricos de ineludible

referencia para este trabajo. Éstas son ordenamientos “objetivos” de los acontecimientos sociales que tienen puntos de contacto y divergencia con la historización que se propone realizar en el marco de esta investigación. Tal historización focaliza en el ordenamiento subjetivo de los acontecimientos, esto es, en la subjetivación de la historia, en su eficacia simbólica y en su relación con los “hechos de la realidad” (de los que dan cuenta los historiadores).

Estas referencias teóricas permiten identificar la diferencia que existe entre reconstruir la historia de creación y reconstruir el proceso de institucionalización: “en el primero quizás, baste con historiografiar hechos y establecer relaciones entre los mismos y las condiciones socio-históricas de emergencia; en el segundo, interesará también dar cuenta de los grupos, sectores o personas que participaron en la creación; de las ideas y proyectos que los animaban; de los conflictos y luchas internas que atravesaron y de sus particulares modos de resolución; de la relación que aquellos grupos e ideas (instituyentes) guardan con lo que finalmente resultó instituido” (Garay, 2000: 8). En este sentido, la mirada sobre lo que suele denominarse como antecedentes y orígenes de la educación superior en Santa Cruz, lejos de intentar reconstruir las raíces de su identidad aún preservada en el presente o de develar una significación/verdad oculta en ese origen, buscará reconocer los sucesos de la historia, “sus sacudidas, sus sorpresas, las victorias afortunadas, las derrotas mal digeridas, que dan cuenta de los comienzos, de los atavismos y de las herencias” (Foucault, 1979, pp.11-12).

Estamos refiriendo aquí al concepto foucaultiano de genealogía o “historia genealógicamente dirigida”, la cual sin buscar reconstruir el centro único del que provenimos intenta dar cuenta de “todas las discontinuidades que nos atraviesan” (Foucault, 1979, pp.26-27). En este marco, las nociones de antecedentes y origen quedarían remplazadas (en tanto denotan una precisión conceptual que guarda coherencia con este corpus teórico) por las nociones de procedencia y de emergencia.

Toda institucionalización deja sus marcas en las estructuras, en la dinámica, en las prácticas, en los logros y fracasos, en el sustrato conflictivo y paradójico que está en la base de todo hecho o proceso social. Ella produce, y es producida a su vez, por luchas de fuerzas, por movimientos, por mutaciones y transformaciones de sus características. Así, en todo proceso de institucionalización participan grupos sociales -entendidos como condición y posibilidad para la constitución y desarrollo de la sociedad y las instituciones (Yuni y Urbano, 2003)- con proyectos en pugna, fuerzas instituidas e instituyentes (Castoriadis, 1975) que a veces quedan como utopías deseables, como imaginarios escindidos del hacer, como intentos fallidos o mutados (Lourau, 1970), re-constituidos en “nuevos rostros de lo instituido” (Garay, 2000, p.5).



El contenido y sentidos otorgados a la noción de institucionalización, responde a la conceptualización enmarcada en el campo teórico del Análisis Institucional, desde donde se hace hincapié en la relación antagónica entre lo *instituyente* y lo *instituido* en los procesos activos de *institucionalización*, entendiendo que la alienación social significa la autonomización institucional, la dominación de lo instituido basada en el olvido de sus orígenes (Lapassade, 1966; Lourau, 1970), la naturalización de las instituciones, mismas que, producidas por la historia, terminan por aparecer como fijas y eternas, como un dato, como una condición transhistórica de la vida de las sociedades (Lapassade y Lourau, 1971).

Las fuerzas instituyentes son fuerzas productoras de “nuevas ideas y valores (...) productoras de códigos, de símbolos que generan una nueva institucionalización: otras características institucionales, otro instituido (...) No se trata sólo de nuevas ideas y valores. Se trata, también y fundamentalmente, de nuevos procesos estructurales; económicos (...); sociales (...); políticos (...); psicosociales (...); comunicacionales y científicos” (Garay, 2000, p.4).

La institucionalización alude a una fase activa (Lourau, 1970), a la historia en acción, es el proceso que permite la “conversión” de lo instituyente en instituido, siendo lo instituyente lo potencial, “lo diferente deseado” y lo instituido “lo dado”, lo organizado según cánones preestablecidos (Lourau, 1980). Estas ideas y valores que sostienen las fuerzas instituyentes desde imaginarios transformadores (Castoriadis, 1975), deberán plasmarse en proyectos (disímiles, en competencia, a fusionar) estructurados en torno a fines (que propongan utopías y desafíos lo suficientemente convocantes como para borrar las diferencias y construir el discurso colectivo sobre los “orígenes míticos” y los “caminos heroicos”) y tener lugar en unas condiciones objetivas (y subjetivas) que lo hagan posible.

La relación entre estos dos componentes (las condiciones “objetivas” de surgimiento, por un lado, y la emergencia y viabilidad de los proyectos sostenidos en imaginarios instituyentes, por otro), puede articularse en el concepto de mandato social. Este mandato, que orienta y dota de sentido al hacer socioinstitucional, incluye el mandato fundacional de una institución, hecho o proceso social, pero no se agota en él. Por el contrario, los mandatos sociales poseen una doble composición: la de los fines formales objetivados en los discursos oficiales (dimensión manifiesta del mandato) y la de los imperativos ocultos que resultan la contracara de tales fines (dimensión latente del mandato), mismos que sin estar explicitados impregnan las lógicas del funcionamiento social (Fernández, 1994).

Como corolario de todo lo hasta aquí planteado, podemos afirmar que el esfuerzo de la investigación está puesto en acceder a la *comprensión* de los procesos y diversas situaciones (Tarrés, 2004; Borsotti, 2007) que conjugan sus efectos para permitir la emergencia de los fenómenos que dan lugar a la fundación y desarrollo institucional de un proyecto estructurante en la conformación del campo de la Educación Superior en una provincia no central.

En el plano metodológico, el abordaje de la institucionalización supondrá una indagación (diferencial) en tres planos (Garay, 2000): a) el plano vinculado al momento histórico de la sociedad en el que están dadas las condiciones (objetivas y subjetivas) que posibilitan la “emergencia” de ese hecho o proceso; b) el plano vinculado a la producción de condiciones y mecanismos que aseguren su reproducción; c) el plano vinculado a la internalización o institucionalización en los sujetos (socialización institucional).

## 5 REFLEXIONES DE CIERRE ACERCA DEL ESTUDIO DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN

Desde el posicionamiento teórico metodológico expuesto, nuestra tarea de indagación está orientada por el interés relativo a conocer dé que modos las características que ha tenido la institucionalización de la Educación Superior en la provincia de Santa Cruz “ha dejado huellas” en su estructura, su dinámica y sus prácticas contemporáneas.

En la provincia de Santa Cruz, la estructuración del campo de la Educación Superior respondió a las demandas y presión de distintos sectores sociales y municipios que favorecieron, en un principio, la creación de instituciones terciarias con ofertas de formación docente, lo que explica, inicialmente, la tendencia a la feminización de la matrícula que caracterizó a estas instituciones, en razón de ser esa formación –por motivos culturales, sociales, económicos, laborales- una de las más requeridas por las mujeres (Birgin, 1999; Tenti Fanfani, 2005).

Asumimos, que estudiar un proceso de institucionalización supone analizar la dialéctica entre las instituciones y su contexto, en términos de demandas sociales paradójicas y respuestas institucionales más o menos (des)ajustadas a las mismas, atendiendo también a “las necesidades que quedan estancadas como carencias sin deseo real de alcanzarlas y a los deseos que no están acompañados de la voluntad de logro” (Garay, 2000: 5).

Y entendemos que allí radicará el aporte de nuestra labor al campo de la investigación y al análisis de los procesos involucrados en la creación de nuevas instituciones, en la expansión y democratización en el acceso a la Educación Superior.

## BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, D.F. México: SEP.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Borsotti, C. (2007). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la República Argentina*. Buenos Aires, Argentina: IESLAC-IES.
- Cano, D. y Bertoni, M. (1990). La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas. En *Revista Propuesta Educativa* (N° 2). Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, España: Tusquets.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dicker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba, Argentina: CIFHYH - UNCa.
- García de Fanelli, A. M. (2011). "La educación superior en Argentina, 2005-2009". En: *La educación superior en Iberoamérica*. Ed. Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Jaremchuk, D. (1997). "Del desierto a los territorios nacionales: la ley 1532". Río Gallegos, Argentina. Mimeo UNPA-UARG.
- Lapassade, G. (1966). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Madrid, España: Gedisa.
- Lapassade, G. y Lourau, R. (1971). *Las claves de la sociología*. Barcelona, España: Laia.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lourau, R. (1980). Balance de la intervención socioanalítica. En Félix Guattari et al. *La intervención institucional*. México D.F., México: Plaza y Valdés - Folios.
- Mendiola, A. (1993). "Michel de Certeau: historia y alteridad" en *Revista Historia y gráfica* (N°1). México D.F., México: Universidad Iberoamericana.
- Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: FCE - UBA.

Mollis, M. (2010). La formación de profesores universitarios y la construcción de ciudadanía. En R. Leher (Comp.). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO-Homo Sapiens.

Pérez Rasseti, C. (2007). Ocupación y conquista: la dimensión geográfica del sistema universitario argentino. En *Atos de pesquisa em educação - ppge/me furb* v. 2 (Nº3) Bumenau, Brasil: PPGE/ME FURB.

Rama, C. (2009). "La tendencia a la masificación de la cobertura de la Educación Superior". En *Revista Iberoamericana de Educación* (Nº 50). Madrid, España: OEI.

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU): Anuarios Estadísticos 2005 y 2009.

Suasnábar, C. y Rovelli L. (2011). Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. En *Revista Innovación Educativa*, Vol. 11 (Nº 57). Distrito Federal, México: IPN.

Tarrés, M. L. (Coord.) (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México D.F., México: El Colegio de México / FLACSO.

Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Argentina: IIPE, UNESCO.

Toribio, D. E. (2000): ¿Cuál es la novedad de las nuevas universidades del conurbano bonaerense? El caso de la Universidad Nacional de Lanús. Ponencia presentada en el *I Coloquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Santa Catarina, Brasil: UFSC.

Trombetta, A. (1999). El ingreso en las universidades nacionales argentinas. En AAVV *Sistemas de admisión a la universidad. Seminario Internacional*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. Documento final*. París, Francia: UNESCO.

Yuni, J. y Urbano, C. (2003): *El trabajo grupal en las instituciones educativas*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Zárate, R. y Mansilla, C. (2004): "Reflexiones en torno a la sociedad del conocimiento en regiones alejadas". En R. Zárate y L. Artessi (coords.) *Conocimiento, periferia y desarrollo. Los nuevos escenarios en la Patagonia Austral*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

# CAPÍTULO 10

## ENSINO FUNDAMENTAL, CICLOS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: RETOMANDO QUESTÕES

Data de submissão: 05/02/2021

Data de aceite: 25/02/2021

### Ocimar Munhoz Alavarse

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp)  
São Paulo-SP  
<http://lattes.cnpq.br/9343561539084695>

### Paulo Henrique Arcas

Universidade Federal de Lavras (UFLA)  
Lavras-MG  
<http://lattes.cnpq.br/3352424918327331>

### Cristiane Machado

Faculdade de Educação da Unicamp (FE-Unicamp)  
Campinas-SP  
<http://lattes.cnpq.br/3315021462751774>

**RESUMO:** Neste capítulo são recuperadas e analisadas as propostas e iniciativas de organização do ensino fundamental em ciclos das redes municipais de Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo implantadas na primeira metade dos anos 1990 e que serviram de referência para outras redes de ensino, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No contexto de políticas de educação que têm preconizado sua qualidade como

expressas nos resultados de avaliações externas em larga escala, considera-se necessário recuperar iniciativas que, sem necessariamente recusar a utilização desses resultados, buscaram alterar a organização curricular do ensino fundamental com vistas à ampliação da qualidade na perspectiva de sua democratização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Democratização do ensino. Organização curricular. Ciclos. Ensino fundamental.

### ELEMENTARY SCHOOL, CYCLES AND EDUCATION QUALITY: RETRIEVING ISSUES

**ABSTRACT:** This article retrieves and analyzes proposals and initiatives for the organization of elementary education in cycles of the municipal networks of Belo Horizonte, Porto Alegre and São Paulo implemented in the first half of the 1990s and which served as a reference for other education networks, especially after the promulgation of LDB. In the context of education policies that have advocated their quality as expressed in the results of large-scale external evaluations, it is considered necessary to recover initiatives that, without necessarily rejecting the use of these results, sought to change the curricular organization of elementary education with a view to expanding quality in the perspective of its democratization.

**KEYWORDS:** Democratization of education. Curriculum organization. Cycles. Elementary school.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo retomamos as problematizações apresentadas em Alavarse, Arcas e Machado (2018) sobre as iniciativas das redes municipais de ensino de Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo na implementação da organização curricular do ensino fundamental em ciclos. Ainda que remontando a um processo desencadeado no início e meados dos anos 1990 cujo conteúdo perdeu proeminência no debate das políticas públicas educacionais em favor de outros temas, como, por exemplo, as avaliações da aprendizagem externas em larga escala, consideramos que necessita ser revisitado, sobretudo, pelo potencial de apontar para uma educação de qualidade para todos os alunos, como salientado em Alavarse (2009a, b) e Mainardes (2005).

Se não tivemos, no Brasil, a consolidação de um modelo de organização curricular em ciclos, houve, notadamente pelas experiências que aqui tratamos, um tensionado no processo de escolarização, materializado, entre outras características, no modelo seriado no sentido apresentar concepções diferenciadas tanto em relação aos fins dessa própria escolarização quanto sobre sua organização curricular e pedagógica.

Em Barretto e Sousa (2004a, 2004b, 2005), Barretto e Mitrulis (2001), Mainardes (1998, 2001, 2006) e Sousa et al. (2003) encontramos, ademais de amplo levantamento da produção acadêmica sobre ciclos e progressão escolar, argumentos para essa recuperação que empreendemos neste texto, especialmente sobre os fundamentos dos ciclos que, se não bastaram para alterar a realidade, salientam seu potencial para a organização da escolar, mesmo quando se encontra empiricamente um “hibridismo” de ciclos e séries, como demarcaram Barretto e Sousa (2004, p. 71).

Com efeito, revisitarmos essas três experiências, que ao nosso ver foram as que mais fortemente se configuraram como iniciativas que buscaram romper com a lógica da escola seriada e excludente, têm como objetivo central decantar, na medida do possível, uma resposta para o desafio da democratização do ensino que segue presente no Brasil.

## 2 AS INICIATIVAS DAS REDES MUNICIPAIS DE SÃO PAULO, BELO HORIZONTE E PORTO ALEGRE

Essas iniciativas contribuíram para estabelecerem um patamar que favorece a problematização dos ciclos e, principalmente, um acervo de referências para futuras iniciativas no âmbito das políticas educacionais. Como fonte de investigação, destaca-se

um amplo conjunto de documentos nos quais nos deparamos, entre outras proposições, com os fundamentos de organização do ensino fundamental em moldes distintos da seriação *tout court*. As experiências das redes municipais de Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo, apesar de suas especificidades que são apresentadas a seguir, tiveram alguns traços comuns extraídos de forma marcante em suas formulações e delineamentos, como, por exemplo: indução da estruturação curricular sob eixos temáticos, e não exclusivamente disciplinares, questionando-se a própria noção de conhecimento escolar; redimensionamento dos tempos e espaços escolares; valorização das experiências e conhecimentos dos alunos; consideração das diferenças entre os educandos na interação com o trabalho escolar; ênfase no trabalho coletivo, tanto docente quanto discente; avaliação da aprendizagem sem a finalidade exclusiva de aprovação ou reprovação ao final dos períodos letivos; organização dos agrupamentos de alunos, com base em objetivos de aprendizagem e grupos etários.

Isso reforça a noção de que a organização curricular em ciclos enfrenta o desafio de pensar a escola em bases muito distintas daquelas sobre as quais tradicionalmente se organizou nos últimos cem anos. A democratização do ensino é vista não apenas em termos quantitativos – expressos em acesso, permanência e conclusão –, e a função da escola é tomada em sua essência, qual seja, a de garantir que alunos e professores experimentem um processo de conhecimento crítico. Obviamente, tal escopo, à época e atualmente, é marcado por tensões e divergências dado que colide com uma visão de escola destinada a encontrar “os melhores alunos” e, por conseguinte, excludente, pois haverá forçosamente “os piores”. Essa concepção de ciclos emergente indicava e continua indicando um processo de escolarização que deve se revestir de uma nova natureza, com fins radicalmente novos: a formação ampliada de seres humanos. Uma proposta de nos livre do pesadelo do fracasso escolar como assinalado por Arroyo (2000).

A implantação dos ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pioneira quanto ao fato de envolver o conjunto do ensino fundamental e relevante pelas dimensões próprias dessa rede e pelo conteúdo da proposta, iniciou-se em 1992 e foi seguida pelas redes municipais de Belo Horizonte, a partir de 1994, e de Porto Alegre, a partir de 1995. Em todas elas, definiu-se a organização do ensino fundamental em três ciclos, integrando as séries iniciais e finais. Essas últimas administrações implantaram os ciclos no ensino fundamental com nove anos de duração e, ainda que focando a questão curricular, vão desenvolver uma fundamentação para a segmentação dos ciclos mais centrada nas faixas etárias, entendidas como determinantes de características decisivas para o agrupamento dos alunos. Embora não se possa fazer uma generalização entre as iniciativas de ciclos

e as orientações político-partidárias para a educação, as três iniciativas deram-se sob os auspícios de administrações dirigidas pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

### 3 CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Influenciado por iniciativas francesas (FRANCE, 1991), o processo de implementação dos ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em todas as escolas de ensino fundamental, em 1992, destacou-se pela magnitude dos desafios enfrentados ao se administrar uma rede de ensino de tal porte, transformando-a em um caso paradigmático, mediante uma política educacional que se formulava pelo objetivo, segundo seus dirigentes, de construção de uma *escola pública popular, democrática e de qualidade*.

Desse arcabouço político, derivaram quatro diretrizes: 1) *democratização da gestão*, com o objetivo de incrementar – ou estabelecer – a participação dos vários segmentos nas decisões da política educacional; 2) *democratização do acesso*, pois, no início da gestão, verificava-se um contingente significativo de crianças fora da escola; 3) *educação de jovens e adultos*, já que, naquela época, São Paulo contava com um número estimado de um milhão de analfabetos e 2,5 milhões de pessoas com menos de quatro anos de escolaridade; 4) *nova qualidade de ensino*, segundo a qual se procurou desenvolver mediante três grandes eixos: a) movimento de reorientação curricular; b) interdisciplinaridade; e c) formação permanente dos educadores.

Importante registrar que as ações decorrentes da quarta diretriz resultaram em mais de 1.500 projetos nas escolas, desencadeados com base no incentivo à análise da realidade local, sobre a qual alunos e professores deveriam se debruçar para o levantamento de temas para alimentar o processo educacional e pedagógico. Da busca dessa nova qualidade, por meio de discussões, em um primeiro momento em nível local e, posteriormente, em fóruns regionais e centrais, chegou-se, em 1991, à elaboração de um novo Regimento Comum das Escolas Municipais, no qual se formulou a proposta de ciclos dessa administração.

Cortella (1992, p. 6, grifo nosso), que foi chefe de gabinete de Paulo Freire e depois, de 1991 a 1992, secretário de educação, sintetizou a experiência nos seguintes termos:

De 1989 a 1991 estivemos criando condições estruturais mais amplas para uma alteração profunda no ensino fundamental no que se refere à sua organização curricular; embora já tivéssemos convicções prévias quanto à *necessidade de romper com a seriação estanque no 1º grau*, não queríamos implantar uma mudança que fosse feita sem uma recuperação das escolas, um trabalho forte com as comunidades, a valorização profissional dos educadores e sua formação permanente.



O novo Regimento, apoiado na concepção de uma escola flexível, democrática e autônoma, propôs uma organização escolar regida pelos princípios da continuidade, flexibilidade e articulação, sobretudo na transição das séries iniciais, garantindo-se um regime de ciclos para todo o Ensino Fundamental.

*A proposta de organização em ciclos visa à construção de uma escola que rompa com as práticas de seletividade, exclusão social e autoritarismo; a ruptura com o regime de seriação (um dos fatores básicos para o elevado índice de reprovação, evasão e fracasso escolar em nosso país) não buscava diminuir artificialmente nossos índices de retenção e evasão pois, se não por outras razões, tínhamos já conseguido reduzi-los, entre 1989 e 1991, aos mais baixos patamares das últimas décadas (em 1991, média de 12% de retenção e 5% de evasão).*

Dessa forma, a partir de 1992, o *Ensino Fundamental foi estruturado em três ciclos: ciclo inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), ciclo intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e ciclo final (antigas 7ª e 8ª séries); a avaliação passou a ser contínua e qualitativa, com relatórios semestrais que devem ser discutidos com os educandos e seus responsáveis (quando for o caso), as notas foram substituídas por três conceitos (plenamente satisfatório, satisfatório, insatisfatório); e, finalmente, a retenção só ocorre ao final de cada ciclo (se retido, o educando refaz somente o último ano do ciclo correspondente).*

Uma das iniciativas mais marcantes, não somente do ponto de vista do envolvimento de recursos, como também de sua contribuição na concepção de ciclos, foi o Movimento de Reorientação Curricular. Tal movimento, abarcando o conjunto de ações da escola, desencadeou uma proposta de trabalho interdisciplinar articulado com os objetivos explicitados da radical democratização da escola (CHIAPPINI; MIRANDA; EVARISTO, 1994, p. 25). Assim, nesse *Movimento*, encontra-se o veio substancial que permitiu aflorar a proposta de ciclos, sendo imprescindível destacar que se colocava como central uma proposta de organização escolar baseada na discussão daquilo que a escola se propõe a fazer, o que define como objetivos e finalidades. A discussão curricular ganha, portanto, centralidade que remete os professores para uma tarefa que, se não altera completamente sua tradição, subverte uma prática arraigada nos ambientes escolares.

Na *Exposição de motivos* do novo Regimento (SÃO PAULO, 1992a, p. 7, grifo nosso), encontramos o tópico referente aos ciclos, no qual várias dimensões são apresentadas. Destacando-as, temos:

*Visando à construção de uma escola que rompa com sua prática de seletividade, exclusão social e autoritarismo para com seus alunos, de qualquer idade, é que estamos propondo a organização do ensino fundamental na forma de ciclos.*

*No conjunto de fatores que contribuem para o elevado índice de reprovação e evasão escolar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, poderíamos apontar o regime de seriação (as séries ou termos) como sendo uma das contribuições para o fracasso escolar do aluno no ensino fundamental.*

*[...] vem sendo comprovado que a seriação atua de maneira decisiva, perversa e seletiva no desenvolvimento da vida escolar dos alunos de qualquer faixa etária.*

Diferentemente do que se costuma constatar na análise de documentos legais e oficiais, a preocupação com a continuidade do processo escolar, associada à segmentação

entre “primário” e “ginásio”, aparece explicitamente como processo de rompimento dos mecanismos de reprovação e repetência, que produzem uma escolarização, para a maioria das crianças em escolas seriadas, sob a ameaça de terem sua escolarização marcada pela descontinuidade de turma e de processo de construção de conhecimento com seu grupo. Assim, foi enfatizada a necessidade de articulação de todo o ensino fundamental. Como outra consequência, houve a alteração facultativa na jornada dos professores pela qual o optante, recebendo por 40 aulas semanais, despenderia 25 em atividades com alunos, oito em horário coletivo, três em horário individual na escola e quatro em horário individual de livre exercício.

Essa concepção de ciclos, embora não desse conta de todos os desafios que a temática encerra, revelava uma preocupação, ao fixar uma base temporal que extrapola a tradição de associar o ano letivo ao ano civil, de dotar a escola, seus professores e alunos de uma flexibilidade que permita mais amadurecimento recíproco (SÃO PAULO, 1992b). Mas isso somente pode ocorrer se houver um planejamento – daí a discussão do currículo – que incorpore essa nova base temporal.

Portanto, uma concepção de democratização da escola como garantia de acesso e permanência, concebendo que a escola apenas se justifica quando explicita a relação de seus objetivos e atividades, consubstanciados em seu currículo. Tratava, por conseguinte, de democratizar a escola com a proposta de que fosse significativa para seus alunos, tomando-os como sujeitos, e, principalmente, lidando com os conhecimentos de modo a compreendê-los historicamente. Sublinhava, também, que a necessidade de se superar a organização seriada, arraigada na tradição de fragmentação e empobrecimento do conhecimento e do trabalho docente, produzindo blocos estanques em que se transformaram as séries iniciais e as finais do ensino fundamental, e, sobretudo pela concepção avaliativa que a ela se associava, de condicionar fortemente o trabalho pedagógico para fins de selecionar alunos para a série seguinte.

#### 4 CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

A adoção de ciclos em Belo Horizonte, configurando o que se denominou *Escola Plural*, esteve sustentada na proposta de *Ciclos de Desenvolvimento ou de Formação*, que se contrastaria com os chamados *Ciclos de Aprendizagem*, como se deu em São Paulo. Para Arroyo (1999, p. 158, grifo nosso),

É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. *Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta. Pensamos em Ciclos de Formação ou de Desenvolvimento Humano.*

As idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços. Trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser o eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual.

A elaboração da proposta iniciou-se com um amplo processo de problematização nas escolas, que, inclusive, foram estimuladas, desde o início da gestão em 1993, ao desenvolvimento de projetos próprios. Desse momento, resultou o documento que apontava, então, para a organização do ensino fundamental em ciclos, em cuja apresentação (BELO HORIZONTE, 1994, p. 1) delineiam-se seus contornos de democratização conjugados com a alteração da organização da escola que “exige mudanças profundas na estrutura da escola pública de ensino fundamental”.

Destaca-se que o tempo de escola deveria se caracterizar, primeiramente, por uma socialização-vivência de alunos e profissionais e, em segundo lugar, para garantir a onilateralidade da formação humana, em oposição à tradição de unilateralidade, até mesmo para valorizar a vivência do presente, não apenas em razão do futuro. Especificamente quanto aos ciclos, no texto (BELO HORIZONTE, 1994, p. 13, grifo nosso) se afirmava que

*A escola vem retomando a centralidade de sua função socializadora de valores, crenças, rituais; vêm se assumindo como espaço de construção de identidades, de auto-imagens e de hábitos de convívio na diversidade. Nestes avanços, a pedagogia redescobre a força socializadora e formadora do convívio entre alunos e alunas da mesma idade ou ciclo de idades de formação.*

As iniciativas diversas, que tentam manter cada educando com seus pares de idade de socialização, buscam ser fiéis a essa velha e renovada pedagogia que tinha sido marginalizada e sacrificada em nome da fidelidade estreita à lógica de avaliações de rendimentos médios, de reprovações, repetências e interrupções e rupturas de turmas e de quebras de percursos de socialização próprios de cada idade – ciclo de formação.

Essa proposta, portanto, nega que os conteúdos sejam os elementos a definirem os tempos escolares, reconhecendo a enorme dificuldade em sua alteração, fruto de mais de um século no qual esse tempo obedeceu a preceitos de calendário, níveis, séries, semestres, bimestres, avaliação, reprovação e repetência. Salienta-se, ainda, que essa forma tradicional tinha uma lógica, pautada nos conteúdos, transmissiva, cumulativa, homogeneizadora dos desempenhos e fragmentadora do processo de conhecimento. Propunha que os conteúdos escolares se submetessem aos critérios dos ciclos de formação, de tal forma que o ensino e a aprendizagem de habilidades e saberes básicos deveriam estar a serviço da formação de identidades mais equilibradas, como fruto da vivência em grupos de mesma idade. Sustentando (BELO HORIZONTE, 1994, p. 19) que há no interior do ciclo da educação básica ciclos menores, mais homogêneos, definia-se que:

O eixo vertebrador da organização do tempo de Educação Básica será o educando e seus ciclos ou idades mais homogêneas de formação. A partir desse eixo, compreendemos como mais adequado do ponto de vista do desenvolvimento formativo dos alunos, a organização do atual período de Educação Básica (1º grau) em 3 (três) CICLOS DE FORMAÇÃO:

PRIMEIRO CICLO BÁSICO (período característico da infância) compreenderá os alunos(as) que estiverem na faixa de idade 6-7; 7-8; 8-9.

SEGUNDO CICLO BÁSICO (período característico de pré-adolescência) compreenderá os alunos(as) que estiverem na faixa de idade 9-10; 10-11; 11-12.

TERCEIRO CICLO BÁSICO (período característico da adolescência) compreenderá os alunos(as) que estiverem na faixa de idade 12-13; 13-14; 14-15.

Outra questão relevante dizia respeito aos conteúdos, que deveriam ser definidos com base em que se considerava básico em cada disciplina, em uma perspectiva adequada a cada idade, procurando dar-lhes significado, com a inclusão de conteúdos que impulsionassem as diversas potencialidades dos educandos. Esse processo deveria se materializar mediante a definição do coletivo de professores de cada ciclo, desfocando o eixo das disciplinas para questões que pudessem propiciar o desenvolvimento dos alunos, sobretudo pelas problematizações, inclusive como recurso para delimitar interesses e domínios dos alunos diante de várias possibilidades temáticas, das quais se deveriam efetuar recortes para a definição de eixos de todo o programa, ponderando-se (BELO HORIZONTE, 1994, p. 32) que,

Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos em uma realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento.

O aprendizado e vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola.

[...]

Pensando em um desenho curricular, o que se busca é o rompimento com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas, onde o conhecimento se apresenta descontextualizado da realidade. A proposta é que este currículo seja construído a partir da definição coletiva dos temas que representam os problemas colocados pela atualidade, não de forma paralela às disciplinas curriculares e sim transversais a elas.

[...]

Nesta perspectiva, o conhecimento escolar é construído a partir do reconhecimento das questões que são de interesse social e da sua reflexão, tendo como referência o conhecimento cultural acumulado, presente nas disciplinas.

Dois outros aspectos salientes estavam na avaliação e no trabalho coletivos das escolas. A avaliação deveria se colocar como um instrumento, nas formas inicial, contínua e final, a serviço da aprendizagem, devendo, ainda, pautar-se não apenas na apreciação dos alunos, mas de todo o processo educativo. Quanto ao trabalho coletivo, começou-se por definir novos esquemas de trabalho que permitissem jornadas com dedicação

para além das típicas horas em sala de aula, em atividades diferenciadas com outros professores ou alunos.

Dalben (2000, p. 53, grifo nosso), estudando essa proposta e particularmente as dificuldades para sua implementação, afirmou sobre seus impactos mais gerais que:

As inovações propostas requerem modificações relacionadas não apenas a novos conhecimentos a serem adquiridos pelo conjunto dos professores que a fazem, mas, e prioritariamente, a *modificações de cunho ético e político exigindo a assimilação de novos valores educativos.*

Nesse sentido, o trabalho pedagógico ganha mais relevância, pois a definição dos grupos de idade não esgota toda a caracterização dos educandos, e, para tanto, o envolvimento do professor é condição para que se possa desenvolver um processo educativo efetivamente centrado nos sujeitos de desenvolvimento, nos quais se devem converter todos os alunos.

## 5 CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

A proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre foi denominada de *Escola Cidadã* (PORTO ALEGRE, 1996) e também procurou enfatizar o combate à evasão e à repetência como forma de garantir o acesso ao conhecimento, destacando a importância do currículo que se “expressa através de um conjunto de atividades que de maneira direta ou indireta interfere no processo de criação, produção, transmissão e assimilação do conhecimento” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 9), apoiando-se em uma visão processual, que permitisse o movimento de ação-reflexão-ação, e estruturou-se em três ciclos, de três anos cada.

Afirma-se que essa organização promove um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem, um planejamento e a própria prática pedagógica, respeitando, além do mais, o ritmo, o tempo e as experiências dos educandos. Para tanto (PORTO ALEGRE, 1996, p. 11),

Em cada Ciclo de Formação existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteia, complexifica e aprofunda o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo, isto é, do início até o final da educação básica. Contudo, cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sócio-cultural, não pode se tornar cristalizado, pois à medida que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências no ciclo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade no processo de aprendizagem. Desse modo, na escola, organiza-se um movimento pedagógico flexível voltado para o sucesso dos educandos e não para o seu fracasso. Assim, a estrutura por Ciclos operacionaliza, de forma mais ampla, um enfrentamento sério do fracasso escolar, contendo uma perspectiva educacional onde há respeito, entendimento e investigação sobre os processos sócio-

cognitivos de produção do conhecimento, pelos quais passa cada educando. Eis porque se torna fundamental a ação consciente dos educadores, tendo este olhar de continuidade e garantindo que as dificuldades dos educandos sejam superadas no decorrer de cada Ciclo.

Segue-se uma justificativa para cada ciclo de formação, ancorando-se, muito mais do que na proposta de Belo Horizonte, em pressupostos psicológicos para definir as faixas etárias, citando-se Piaget e Vygotsky principalmente. Assim, o primeiro ciclo (dos 6 aos 8 anos e 11 meses) teria como traço agrupar os alunos que se encontram em um período “em que aparecem mudanças significativas na interação social do educando, especialmente daqueles que nunca frequentaram uma escola, por isso o trabalho no ciclo deve propiciar uma articulação estreita com a educação infantil” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 20-21). Já o segundo ciclo (dos 9 anos aos 11 anos e 11 meses), com alunos em uma etapa intermediária, já começaria a incorporar a conquista da autonomia pessoal e social, não apenas na relação com o conhecimento, como também com a escola. E, por fim, o terceiro ciclo (dos 12 anos aos 14 anos e 11 meses) seria composto por alunos que estariam passando para a maneira adulta de pensar, já com a capacidade para pensar em termos abstratos desenvolvida.

Para tanto, a organização do ensino foi feita por complexos temáticos – assuntos ou relações profundas – que concentram conceitos e temas a serem extraídos de um processo de problematização e que norteiam, em seu estudo e aprofundamento, toda a atividade do ano ou do ciclo. Tais complexos temáticos demandaram uma sistematização das diferentes áreas do conhecimento, à luz dos objetivos mais gerais de cada ciclo.

Mais uma vez, encontramos a preocupação para o lugar que deve ocupar a avaliação como um processo que não pode se centrar no aluno, mas, sim, voltar-se para a escola como um todo, ressaltando-se seu caráter processual, contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, para permitir um redimensionamento da ação educativa, quando necessário.

Krug (2002) defende que é também nessa reorganização do currículo, articulada com os grupos e idades, que se poderia superar o questionamento sobre as dificuldades que os ciclos impõem ao processo pedagógico ao não comporem as turmas por proximidade de domínio cognitivo. Evidentemente, no caso dos complexos temáticos, os conteúdos não são definidos completamente de fora para dentro; ao contrário, procuram envolver os alunos em sua definição e delimitação, o que, por si, já induz a uma outra relação com o conhecimento. Indica, também, que a Escola Cidadã não prevê a retenção, mas, sim, uma forma de progressão, na qual é delineado o modo pelo qual as escolas vão acompanhar os alunos os quais considera estarem apresentando dificuldades particulares que, por isso, exigiriam uma intervenção sistemática.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização de amplos contingentes, para garantir o sucesso de todos os alunos e superar o que Dubet (2008) chamou de ilusão da igualdade de oportunidade e avançar no sentido daquilo que Crahay (2012) apontou como igualdade de resultados, provavelmente, a organização do ensino fundamental em ciclos seja uma alternativa a ser retomada plenamente. Retomar plenamente significa colocar a perspectiva de organizar o ensino em ciclos como foco das políticas educacionais, pois, apesar da manutenção dessa forma de organização, em muitos casos, o que tem ocorrido na prática é apenas a eliminação da possibilidade de reprovar, sem mudanças profundas na estrutura da escola, na discussão do currículo e na formação dos professores que levariam e promoveriam efetivamente a transformação necessária para a adoção do ensino organizado em ciclos.

Isso não necessariamente indica que se deve abandonar as avaliações da aprendizagem externas em larga escala, inclusive por suas potencialidades formativas para docentes, como demonstrado em Alavarse, Machado e Arcas (2017), muito menos a ideia de educação em tempo integral ou as preocupações com a qualidade do trabalho escolar, que, aliás, podem se revestir das condições discutidas por Plá (2018). Até porque problematizar conteúdos pedagógicos, alavancar resultados escolares e repensar o tempo escolar são qualificações que encontram abrigo, teórico e prático, no seio de propostas de organização do ensino em ciclos.

## REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009a.
- ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H.; MACHADO, C. Revisitando propostas e iniciativas de organização do ensino em ciclos: um debate atual e necessário. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, ed. especial, p. 131-154, dez. 2018.
- ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017.
- ALAVARSE, O. M. Organização do ensino fundamental em ciclos e avaliação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 73-89, jan./jun. 2009b.
- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.
- ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. M. Z. L. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – GT ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL, 27., 2004, Caxambú. **Anais...** Caxambú, 2004a.

BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. M. Z. L. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004b.

BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. M. Z. L. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural**: proposta político-pedagógica. Belo Horizonte: SMED, out. 1994.

CHIAPPINI, L.; MIRANDA, J. L.; EVARISTO, M. C. Interdisciplinaridade na escola pública: a experiência paulista na gestão de Paulo Freire e a participação da universidade. In: FAUNDEZ, A. (Org.). **Educação, desenvolvimento e cultura**: contradições teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 1994. p. 13-45.

CORTELLA, M. S. A reconstrução da escola (a Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991). **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 54-63, jan./mar. 1992.

CRAHAY, M. (Dir.). **L'école peut-elle être juste et efficace?**: de l'égalité des chances à l'égalité des acquis. 2. ed. rev. et actualisée. Bruxelles: De Boeck, 2012.

DALBEN, A. I. L. F. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: \_\_\_\_ (Org.). **Singular ou plural?**: eis a escola em questão. Belo Horizonte: Ed. UFMG/FAE/GAME, 2000. p. 53-66.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Direction des Écoles. **Les cycles à l'école primaire**. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique / Hachette Écoles, 1991.

KRUG, A. **Ciclos de formação**: uma proposta transformadora. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. Origem e desenvolvimento da escola em ciclos no Brasil. In: JORNADA DO HISTDBR, 6., 2005, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2005.

PLÁ, S. **Calidad educativa**: história de una política para la desigualdad. México: Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigadores sobre la Universidad y la Educación, 2018. 448 p. (ISUE Educación).

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação**: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. Porto Alegre: SMED, dez. 1996.

SÃO PAULO (Município). **Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo**. São Paulo, 1992a.

\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Ciclos**. São Paulo, 1992b.

SOUSA, S. M. Z. L. et al. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 99-114, jan./mar. 2003.



# CAPÍTULO 11

## ESTUDIO DEL PLAGIO ACADÉMICO ENTRE EL ALUMNADO UNIVERSITARIO A PARTIR DEL ANÁLISIS TEXTUAL DE SUS OPINIONES

Data de submissão: 05/02/2021

Data de aceite: 25/02/2021

**José Antonio Sarmiento Campos**

Universidad de Vigo

<https://orcid.org/0000-0003-3537-1197>

**Camilo Isaac Ocampo Gómez**

Universidad de Vigo

<https://orcid.org/0000-0003-1545-7866>

**Alberto José Barreira Arias**

Universidad de Vigo

<https://orcid.org/0000-0002-6458-8566>

**María Dolores Castro Pais**

Universidad de Vigo

<https://orcid.org/0000-0002-0851-1476>

**Pablo Rodríguez Álvarez**

Universidad de Vigo

<https://orcid.org/0000-0002-7481-3069>

**RESUMEN:** El objetivo del estudio cuyos principales elementos se exponen en esta comunicación es analizar el contenido de las respuestas dadas por el alumnado participante a la pregunta “¿Cómo crees que se puede evitar el plagio?” Este interrogante forma parte del Cuestionario de atribuciones

para la detección de coincidencias en trabajos académicos (CUDECU) que se elaboró en una primera fase del proyecto de investigación que se está llevando a cabo en Galicia con el respaldo de la Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. La muestra a la que se aplicó el cuestionario la conforman 390 estudiantes de los cuatro grados que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo. De ellos respondieron 250 personas a la cuestión planteada. El método de análisis utilizado es la estadística textual. Las técnicas empleadas son la clasificación jerárquica descendente y el análisis factorial de correspondencias. Los resultados muestran que son tres los grupos en los que pueden clasificarse el 78,5% de los segmentos de texto analizado. El primer grupo incluye las respuestas que se refieren a los trabajos académicos, la problemática ética asociada a los mismos y las posibles causas de plagio. En el segundo grupo se hallan respuestas centradas en la normativa sobre citación, especialmente las normas APA. En el tercero se encuentran aquéllas que se focalizan en la correcta citación y en las posibles soluciones para minimizar la práctica del plagio.

**PALABRAS CLAVE:** Plagio. Citas. Referencias. Normas APA.

## STUDY OF ACADEMIC PLAGIARISM AMONG UNIVERSITY STUDENTS BASED ON TEXTUAL ANALYSIS OF THEIR OPINIONS

**ABSTRACT:** The objective of the study, whose main points are expressed in this communication, is to analyze the content of the answers given by the participating students to the question “How do you think plagiarism can be avoided?” This question is part of the attribution questionnaire for the detection of coincidences in academic works (CUDECU) that was elaborated in a first phase of the research project that is being carried out in Galicia with the support of the Ministry of Education, University and Professional Training. The sample to which the questionnaire was applied is made up of 390 students of the four grades taught at the Faculty of Educational Sciences of the University of Vigo. Of them 250 people answered to the question raised. The analysis method used is textual statistics. The techniques used are the descending hierarchical classification and the factorial analysis of correspondences. The results show that there are three groups in which 78.5% of the analyzed text segments can be classified. The first group includes answers that refer to the academic works, the ethical problems associated with them and the possible causes of plagiarism. In the second group there are answers focused on subpoena rules, especially APA standards. In the third one there are those focused on the correct subpoena and possible solutions to minimize the practice of plagiarism.

**KEYWORDS:** Plagiarism. Quotes. References. American Psychological Association (APA) standards.

### 1 INTRODUCCIÓN

En la actual sociedad informacional (Castells, 2005) necesitamos con frecuencia acceder a datos, noticias, estudios y documentos de diversa índole. Internet constituye un medio que permite hacerlo de forma rápida y eficaz. Además, los recursos informáticos de hoy nos permiten que, una vez localizada la información, podamos hacer una copia automática de aquello que nos interesa para utilizarlo luego con el detenimiento que, en su caso, la tarea pueda requerir.

La aplicación de estos medios en el contexto universitario facilita al alumnado el acceso a fuentes que, como ocurre con las revistas científicas, de otro modo sería difícil que lo hiciesen. Sobre todo cuando haya de enfrentarse a trabajos de las materias del currículo, de fin de grado, de fin de máster, tesis doctorales o artículos. Ahora bien, esta facilidad de acceso y “copia”, unido al “pega”, pueden ayudar a producir algunas prácticas que, por relacionarse con la falta de respeto a la verdad de los hechos que se describen o/y a la propiedad intelectual de otras personas, cabe calificarlas de deshonestas y, en ciertos casos, constitutivas de plagio.

El plagio es un fenómeno que en los últimos diez años ha sido objeto de estudio en diversos países del mundo. Entre los estudios realizados cabe destacar los de Howard, Ehrich, & Walton (2014) en Australia; Hu, & Sun (2016) en China; Sureda, Comas, & Morey (2009) y Gómez-Espinosa, Francisco, & Moreno-Ger (2016) en España; Martin, Rao, & Sloan (2011) en los Estados Unidos de América; Guerrero, Mercado, & Ibarra (2017) en México; Cheung, Stupple, & Elander (2017) en El Reino Unido.

En cuanto a la caracterización del plagio no existe unanimidad entre las personas especialistas. Probablemente sea causa de ello el hecho de que, como señalan Muñoz-Cantero, Rebollo-Quintela, Mosteiro-García, & Ocampo-Gómez (2019), se trata de un fenómeno universal, multicultural (en cuanto a los contextos donde se produce), multicausal y multidimensional. No obstante puede defenderse que, generalmente, el plagio comprende acciones relacionadas con paráfrasis poco rigurosas, copias deliberadas -tanto de modo parcial como total- de trabajos de otras personas, incluso en ocasiones de uno mismo (autoplagio). En el caso del alumnado universitario el plagio se concreta generalmente en la copia de textos de autores desconocidos o, en el caso de ser conocido, se oculta su cita y referencia.

Ahora bien ¿Se conoce la opinión del alumnado sobre las causas que producen el fenómeno del plagio? ¿Sabemos lo que piensan nuestros estudiantes sobre cuáles podrían ser las soluciones que ayudarían a evitarlo?

Por nuestra parte, con el fin de conocer la naturaleza y causalidad del plagio en el contexto de los estudios superiores, como miembros de un equipo investigador interuniversitario, hemos puesto en marcha en el curso 2017-2018 un proyecto que actualmente se halla en fase de ejecución y cuenta con financiación de la Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional de la Xunta de Galicia. En su primera fase (2017-2018) se validó el *Cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos* (CUDECU) (Muñoz-Cantero, Rebollo-Quintela, Mosteiro-García, & Ocampo-Gómez, 2019). En el diseño del cuestionario se tuvieron en cuenta las aportaciones hechas al respecto por Harris (2001); Pittan, Elander, Lusher, & Payne (2009); Poorolajal, Cheraghi, Irani, Cheraghi, & Mirfakhareh (2012) y Cheung, Stupple, & Elander (2017).

Este instrumento consta de 5 dimensiones y 47 items para contestar en forma de escala Likert con 7 grados. Posee asimismo una pregunta abierta para responder por escrito: ¿Cómo crees que se puede evitar el plagio (copiar sin citar)?

Pues bien, centrándonos en esta cuestión planteamos el estudio del que informamos en la presente comunicación. El objetivo del mismo es conocer a partir de

sus propias voces y significados la opinión del alumnado sobre el modo de evitar el plagio en los centros universitarios de la Comunidad Autónoma de Galicia.

## 2 MÉTODO

El método empleado para conseguir alcanzar el objetivo propuesto se podría situar entre la exigencia y sistematicidad algorítmica de la estadística multivariable y la categorización hermenéutica del análisis cualitativo. Se ha optado por un compromiso entre ambas posturas intentando trascender la dicotomía método cuantitativo/cualitativo. Así, se ha considerado la utilización de la estadística textual, análisis de datos textuales o minería de textos como el método de análisis más adecuado en este trabajo. Y más específicamente la vertiente francesa iniciada por Benzécri (1973, 1981) con el desarrollo del análisis factorial de correspondencias múltiples para datos lingüísticos y continuada por Labart, & Salem (1988), Gragé, & Lebart (1994) y Lebart, Salem, & Bécue (2000) como campo de conocimiento y análisis que aúna informática, tratamiento de encuestas y textos, análisis del discurso, estadística clásica y lingüística.

No obstante, esta metodología presenta un punto crítico, que es la necesidad de cierta inyección semántica a la hora de interpretar los resultados, de ahí la necesidad de un conocimiento sólido del contexto estudiado.

Para llevar a cabo las tres fases principales en el proceso de descubrimiento de conocimiento en texto (Justicia de la Torre, 2017, pp. 19-31), que se concretan en preprocesamiento, análisis de texto propiamente dicho y visualización, hemos utilizado el programa estadístico IRAMUTEQ (Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios) desarrollado por Pierre Ratinaud en la Universidad de Toulouse (Ratinaud, & Marchand, 2012) bajo licencia GNU.

Las técnicas a las que se han sometido las respuestas estudiadas han sido las siguientes: análisis factorial de correspondencias (AFC) y análisis de similitudes a partir de las tablas de concurrencias (Benzécri, 1982) y clasificación jerárquica descendente (CHD) a partir del método descrito por Reinert (1983, 1985, 1986, 1987, 1990, 2003).

## 3 MUESTRA E INSTRUMENTO

Tanto el instrumento empleado (CUDECO) como la muestra participante se enmarcan dentro de un estudio piloto que se realizó de forma simultánea en las facultades de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña (UDC) (Rebollo, Espiñeira, & Muñoz, 2017) y la Universidad de Vigo (UVigo) y previo a la investigación que, en la

actualidad, están llevando a cabo las tres universidades gallegas sobre plagio académico y prácticas deshonestas realizadas por el alumnado universitario en la comunidad y al que ya nos hemos referido.

La muestra está conformada por 390 estudiantes de los cuatro grados que se imparten en la Facultad de Educación del Campus de Ourense, de todos los cuestionarios contestados respondieron 250 estudiantes a la pregunta que aquí se estudia.

#### **4 FASE DE PREPROCESAMIENTO**

En esta primera fase se procede a la reducción de los textos que aparecen en las respuestas a unidades de contexto elementales (UCE), en este caso se ha elegido el “párrafo” como método de reducción en lugar de optar por número de palabra o número de caracteres en cadena de texto.

Se ha procedido a la lematización de los textos, las palabras son reemplazadas por su forma canónica o su raíz.

Se ha decidido incluir en el análisis únicamente las siguientes formas activas: nombres, verbos, adjetivos y adverbios y se han descartado las formas suplementarias: preposiciones, pronombres, formas no reconocidas.

Finalmente se ha identificado cada uno de los textos con el sexo y la carrera de su autor/a.

Finalizada la fase de preprocesamiento se procede al análisis de texto propiamente dicho y a la visualización.

#### **5 ANÁLISIS DE TEXTO Y VISUALIZACIÓN**

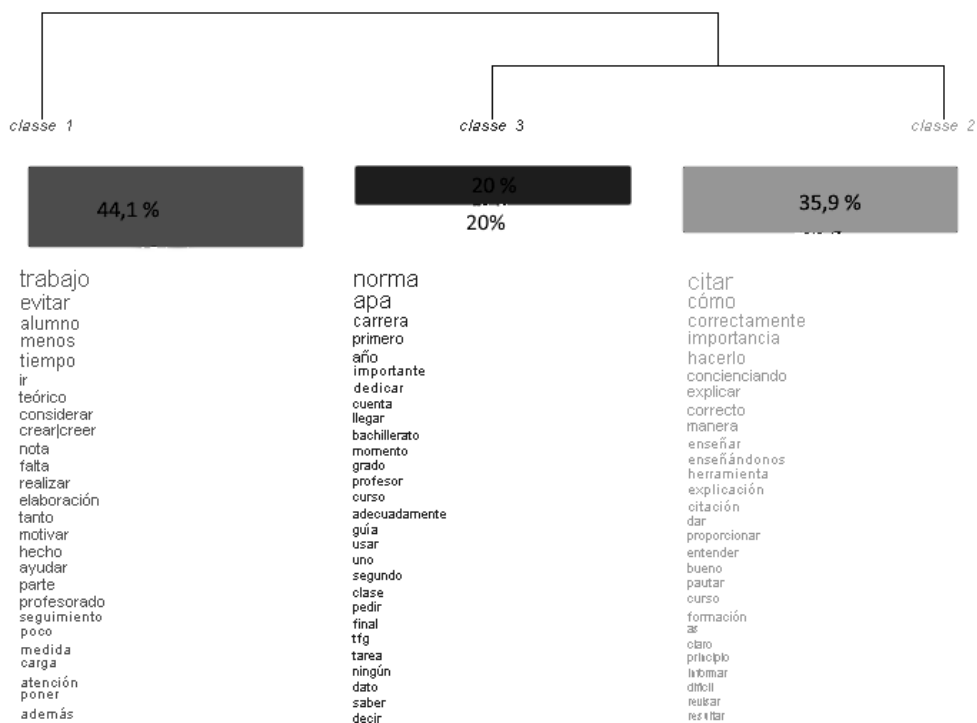
Debido a la naturaleza del método así como de las técnicas empleadas para el análisis de datos se ha optado por agrupar las fases de análisis de texto y visualización en un mismo epígrafe. Las técnicas empleadas para el análisis han sido el análisis factorial de correspondencias, análisis de similitudes, clasificación jerárquica y frecuencia de palabras. En todos los casos la salida que proporciona el programa utilizado es visual, de ahí que se haya optado por agrupar las dos fases

Se procede ahora a explicar en detalle los resultados obtenidos de la aplicación de las técnicas referidas a los datos en estudio.

## 6 RESULTADOS

La clasificación jerárquica descendente (CHD) busca agrupamientos, en este caso clases lexicales, que pueden ser descritos según el vocabulario que los forma. En la figura 1 se muestra la salida de CHD a los datos: el correspondiente dendrograma con la relación entre clases y su tamaño, expresado como porcentaje del corpus lingüístico analizado.

Figura 1. Dendrograma a partir de clasificación jerárquica descendente, porcentaje de cada clase lexical y formas de cada clase.

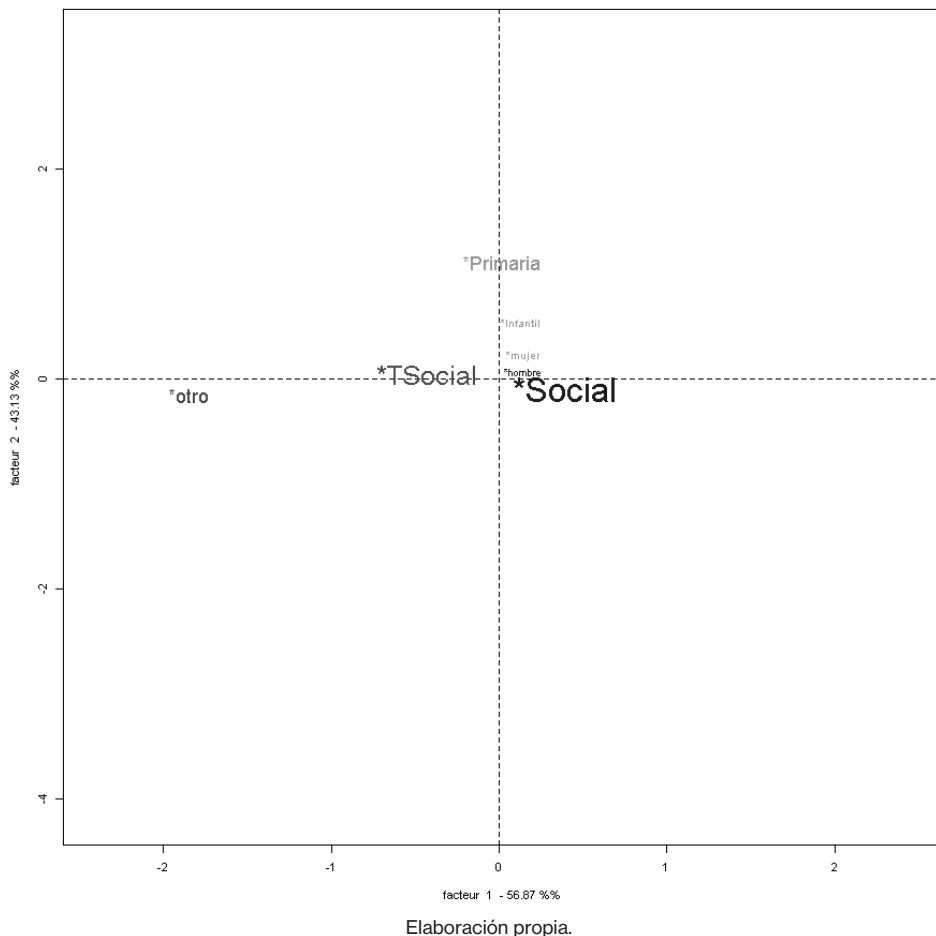


Elaboración propia.

En el análisis factorial de correspondencias (AFC), figura 2, las palabras, así como los agrupamientos que forman se proyectan en un eje bidimensional que representa los factores, así como su carga.



Figura 3. Proyección bidimensional de las variables sexo y estudios en los factores resultantes del análisis factorial de correspondencias.



La figura 4 muestra los resultados del análisis de similitud, una técnica basada en la teoría de grafos y la coocurrencia que se da entre palabras, así como la distancia entre ellas. A la hora de interpretar dicho gráfico han de tenerse en cuenta las palabras de cada nodo y su tamaño, que representa su frecuencia de aparición, así como el enlace entre los nodos, más grueso cuanto mayor sea la coocurrencia entre palabras.







respuestas que se refieren a los trabajos académicos, la problemática ética asociada a los mismos y las posibles causas de plagio. En el segundo grupo se hallan respuestas centradas en la normativa sobre citación, especialmente las normas APA. En el tercero se encuentran aquéllas que se focalizan en la correcta citación y en las posibles soluciones para minimizar la práctica del plagio. Transversalmente a estos tres grupos se identifica un cuarto que participa de cada uno de ellos y que hace referencia al profesorado y a los procesos de enseñanza y a su actuación en el problema del plagio.

En los resultados se pueden diferenciar tres funciones del profesorado en relación con las prácticas éticas y que cabría encuadrar en cada uno de los agrupamientos. Función docente (tercer grupo), tutorial (primer grupo) y asesora (segundo grupo). La importancia del profesorado en esta temática está recogida en múltiples estudios que al efecto se han realizado en los últimos años. Desde el cambio de paradigma propiciado por el desarrollo del espacio europeo de educación superior el profesorado adquiere una relevancia especial en cuestiones de índole ética que antes no asumía (Muñoz-Cantero, Rebollo-Quintela, Mosteiro-García, & Ocampo-Gómez, 2019, pp. 12-13), por lo cual parece conveniente centrar las actuaciones de lucha contra el fenómeno del plagio más en el profesorado que en el alumnado (Sureda, 2009, p.216) y cambiar las prácticas de los docentes de servicios universitarios y no universitarios (Robles, Raposo, Cebrián, & Sarmiento, 2018, p 121).

Los resultados muestran que el alumnado centra en el profesorado muchas de las soluciones al problema del plagio, en medidas de tipo informativo y formativo, tanto del alumnado como del profesorado (Cebrián, Raposo, & Duarte, 2018, p.52), en consonancia con los resultados obtenidos en otros trabajos donde se plantea la erradicación del problema desde la actuación docente a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rebollo, Espiñeira, & Muñoz, 2018, p. 192) o la implementación de medidas de tipo preventivo y organizativas, fundamentalmente, quedando las medidas coercitivas en un segundo plano (Cebrián, Raposo, & Sarmiento, 2016, p. 29).

Con respecto al análisis de correspondencias se aprecian diferencias textuales en las respuestas, tanto en función de los estudios como del género. Los estudios de contenido relativos al grado en Maestro de educación infantil o Maestro de primaria se agrupan en torno al conglomerado que recoge aquellas impresiones relacionadas con la función preventiva del docente en cuanto al problema del plagio. El alumnado perteneciente a Educación Social se halla igualmente próximo a la citada función preventiva, pero se acerca a las cuestiones relacionadas con la normativa y más específicamente con las normas APA. El alumnado de Grado en Trabajo Social centra más sus respuestas alrededor del concepto de trabajo académico y la problemática ética. Aquel alumnado

que ha respondido “otros” a la pregunta sobre género difiere en gran medida del resto en cuanto a cuestiones como la falta de tiempo y la excesiva carga teórica como causas del plagio.

Entre las conclusiones cabe destacar que el alumnado manifiesta poseer poca formación y escasos recursos que le posibiliten evitar el plagio. De este desconocimiento, unido a la poca experiencia y escasa tradición a la hora de citar, junto con el cambio metodológico derivado de la implantación del Espacio Europeo de Estudios Superiores (EEES) emerge un contexto propicio para el desarrollo de conductas académicamente deshonestas. Una posible solución pasa por cambiar tal contexto, posiblemente a través de una formación específica tanto en los estudios postobligatorios como en los universitarios, principalmente en los dos primeros años del grado.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio cabe señalar el tamaño de la muestra, representativa únicamente de la Facultad de Educación del Campus de Ourense. Como se ha indicado con anterioridad, este trabajo tiene la limitación de no ser más que un estudio piloto de la investigación que en la actualidad se está realizando en toda la comunidad universitaria de Galicia con respecto al plagio. La prospectiva del presente estudio apunta hacia la replicación del mismo con los datos recogidos durante la citada investigación.

## REFERENCIAS

Benzécri J.P. (1973). *L'Analyse des Données* (tome 1 et 2). Paris: DUNOD.

Benzécri J.P. (1981). *Pratique de l'Analyse des Données: linguistique et lexicologie*. Paris: DUNOD.

Benzécri J.P. (1982). *Histoire et préhistoire de l'Analyse des Données*. Paris: DUNOD.

Casero, A., Gili, M., & Urbina, S. (2013). El plagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado de la Universitat de les Illes Balears: Resultados generales, por género y por ramas de estudios. *Informe de Recerca*, (6), 4-88. <https://doi.org/10.3306/IRIE.INFORME.RECERCA.N6.2013>.

Castells, M. (2005). *La era de la información. Volumen I. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.

Cebrián, V., Raposo, M., & do Carmo, M. (2018). Acceso libre y antiplagio en los repositorios institucionales y bibliotecas de las Facultades de Educación en España. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17 (2), 41-56. doi: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.41>

Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., & Freitas, M. do C. D. (2018). Acceso libre y antiplagio en los repositorios institucionales y bibliotecas de las Facultades de Educación en España || Open access and anti-plagiarism in the institutional repositories and libraries of the Faculties of Education in Spain. *RELATEC – Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* (17), 41-56. doi: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.41>

- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., & Sarmiento-Campos, J.A. (2016). ¿Ética o prácticas deshonestas? El plagio en las titulaciones de Educación. *Revista de Educación*, 374, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-330
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., Cebrián-de-la-Serna, M., & Sarmiento-Campos, J.A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. [Perception of academic plagiarism by spanish university students]. *Educación XX1*, 21(2), 105-129. doi: 10.5944/educXX1.20062
- Cheung, K. Y. F., Stupple, E. J. N., & Elander, J. (2017). Development and validation of Student Attitudes and Beliefs about Authorship Scale: a psychometrically robust measure of authorial identity. *Studies in Higher Education*, 42 (1), 97-114. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.20151034673>
- Gómez-Espinosa, M., Francisco, V., & Moreno-Ger, P. (2016). El impacto del diseño de actividades en el plagio de internet en educación superior. *Comunicar*, 48, 39-48. doi: <https://doi.org/10.3916/C48-201604>
- Gragé, D., & Lebart, L. (1994). *Traitements statistiques des enquêtes*. Paris: Dunod.
- Guerrero, P., Mercado, J., & Ibarra, L. M. (2017). La deshonestidad, elemento que altera la integridad en las prácticas académicas en las Instituciones de Educación Superior. Estudios de caso comparados. *Investigación y formación pedagógica Revista del CIEGC*, 3(5), 625. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinformpedag/article/view/5183/2683>
- Harris, R. A. (2001). *The Plagiarism Handbook: Strategies for Preventing, Deterring, and Dealing with Plagiarism*. Los Ángeles, CA: Pyrczak.
- Howard, S. J., Ehrich, J. F., & Walton, R. (2014). Measuring students perceptions of plagiarism: Modification and rasch validation of a plagiarism attitude scale. *Journal of Applied Measurement*, 15 (4), 372-393. Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/sspapers/1461>
- Hu, G., & Sun, X. (2016). Conocimientos y actitudes ante el plagio del profesorado de lengua inglesa en universidades chinas. *Comunicar*, 48, 29-37. doi: <https://doi.org/10.3916/C48-2016-03>
- Justicia de la Torre, M.C. (2017). *Nuevas técnicas de minería de textos: Aplicaciones*. Granada: Universidad de Granada (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/46975>
- Lebart, L., Salem, A., & Bécue, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Milenio: Lleida.
- Lebart, L., & Salem, A. (1988). *Analyse statistique de données textuelles. Questions ouvertes et lexicométrie*. Paris: Bordas.
- Martin, D. E., Rao, A., & Sloan, L. R. (2011). Ethnicity, acculturation, and plagiarism: a criterion study of unethical academic conduct. *Human organization*, 70 (1). doi: <https://doi.org/10.17730/humo.70.1.n1775v2u633678k6>
- Muñoz-Cantero, J. M. Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, J., & Ocampo-Gómez, C. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *RELIEVE*, 25(1), art. 4. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599>
- Pittan, G., Elander, J., Lusher, J. F., & Payne, N. (2009). Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. *Studies in Higher Education* 34 (2), 153-170. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070802528270>
- Poorolajal, J., Cheraghi, P., Irani, A. D., Cheraghi, Z., & Mirfakhareh, M. (2012). Construction of Knowledge, Attitude and Practice Questionnaire for Assessing Plagiarism. *Iranian J Publ Health*, 41 (11), 54-58. Recuperado de <http://ijph.tums.ac.ir>

Ratinaud P., & Marchand P. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de « gros » corpus et stabilité des « mondes lexicaux »: analyse du « CableGate » avec IRaMuTeQ. In : *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, JADT 2012, Liège, pp. 835-844.

Rebollo-Quintela, N., Espiñeira-Bellón, E.M., & Muñoz-Cantero, J.M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(6), 192-196. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453>

Reinert M (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: Application à l'analyse lexicale par contexte. *Cahiers de l'Analyse des Données*, 3,187-198. Recuperado de [http://www.numdam.org/item/CAD\\_1983\\_\\_8\\_2\\_187\\_0](http://www.numdam.org/item/CAD_1983__8_2_187_0)

Reinert M (1986). Classification descendante hiérarchique : un algorithme pour le traitement des tableaux logiques de grandes dimensions. E. Diday & coll. (Eds.), *Data analysis and informatics*, Elsevier Science, pp. 23-28.

Reinert, M. (1987). Classification Descendante Hierarchique et Analyse Lexicale par Contexte - Application au Corpus des Poesies D'A. Rihbaud. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 13 (1), 53–90. <https://doi.org/10.1177/075910638701300107>

Reinert, M. (1990). Une méthode de classification des énoncés d'un corpus présentée à l'aide d'une application. *Cahiers de l'analyse des données*, 15 (1), 21-36. Recuperado de [http://www.numdam.org/item/CAD\\_1990\\_\\_15\\_1\\_21\\_0/](http://www.numdam.org/item/CAD_1990__15_1_21_0/)

Reinert, M. (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode «ALCESTE». *Semiotica-La HayeThen Berlin-*, 147(1/4), 38–420. doi:<https://doi.org/10.1515/semi.2003.100>

Reinert, M.(1986). Un logiciel d'analyse lexicale. *Cahiers de l'analyse des données*, 11 (4), 471-481. Recuperado de [http://www.numdam.org/item/CAD\\_1986\\_\\_11\\_4\\_471\\_0/](http://www.numdam.org/item/CAD_1986__11_4_471_0/)

Sureda, J., Comas, R., & Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197-220. Recuperado de <http://redalic.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80011741011>

# CAPÍTULO 12

## EXPERIENCIA DOCENTE EN PASANTÍAS DE INVESTIGACIÓN EN ZOOLOGÍA CON ESTUDIANTES DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA

*Data de submissão: 18/02/2021*

*Data de aceite: 11/03/2021*

**Carmen Viera**

Departamento de Biología Animal,  
Entomología, Facultad de Ciencias,  
Universidad de la República (Uruguay).  
Laboratorio Ecología del Comportamiento,  
Instituto de Investigaciones Biológicas  
Clemente Estable,  
Ministerio de Educación y Cultura / (Uruguay).  
CVUy  
cviera@fcien.edu.uy

**RESUMEN:** Las Pasantías de Investigación son instancias de acercamiento de técnicas, metodologías y procesos de generación directa de conocimiento. Entre diferentes modalidades que se han realizado se describen las más recientes: “Tutorías en Pasantías” una propuesta de trabajo enmarcada en el curso de Biología General, correspondiente a 4to año del profesorado de Ciencias Biológicas. La propuesta emanada de la Sala Nacional de Profesores de Biología de Formación Docente y aprobada por el Consejo de Formación en Educación en 2010 tiene como objetivo, facilitar la interacción con

el área disciplinar; favorecer la participación de los estudiantes en la construcción de conocimiento biológico y trabajar hacia la valoración de la innovación y la investigación como una fuente de renovación y motivación. En nuestros laboratorios recibimos a estudiantes interesados en participar en proyectos diseñados en conjunto con los pasantes, utilizando como eje, aspectos comportamentales y ecológicos, de modelos animales seleccionados de nuestra fauna. Los estudiantes son los protagonistas de su proceso de formación, participando activamente en la propuesta y su total realización. Participan en la orientación del trabajo, otros estudiantes que comparten sus saberes, de forma horizontal, lo que resulta muy provechoso, ya que el diálogo es mucho más fluido entre pares. Los resultados, comunicados en las instancias de evaluación propias de la carrera, en muchas oportunidades se comunican en congresos nacionales o regionales. Como producto final se utilizan los antecedentes generados como fuente de futuras investigaciones. Se genera un trabajo de integración de estudiantes universitarios con estudiantes del profesorado. Finalmente se trata siempre de realizar una transposición pedagógica al ámbito disciplinar de trabajo educativo de los docentes.

**PALABRAS CLAVE:** Tutoría. Pasantías. Interacción entre pares. Experiencia en Proyectos.

## 1 INTRODUCCIÓN

En nuestro país, la formación de docentes de Enseñanza Primaria y Media se realiza en Centros de Formación Docente, separados de la Universidad. Esta característica hace que la academia creadora directa de conocimiento no aporte curricularmente a la enseñanza de los formadores.

Sin embargo, el acercamiento a la generación directa de conocimiento por parte de los profesores de Educación Media ha sido una preocupación constante de los docentes de los distintos centros de formación docente y también de la Universidad. El docente que enseña ciencia debe tener la capacidad de estimular la creatividad, el cuestionamiento y la curiosidad entre otras aptitudes en sus estudiantes (Inzillio et al., 2010). Se debe cubrir la necesidad de transmitir los conocimientos generados en el mundo y su actualización, incorporando los hallazgos locales, fomentando la cercanía de los descubrimientos a su entorno. El conocimiento de los distintos ambientes con los animales y vegetales que nos rodean, así como la metodología y los avances tecnológicos disponibles en el país surgen como una necesidad perentoria para los educadores de todos los niveles de enseñanza de la biología.

Conteste a atender esta necesidad de vinculación entre investigadores y profesores y estudiantes de profesorado de Enseñanza Media se han desarrollado, desde la recuperación de la democracia, numerosos proyectos para lograrlo. Uno de esos proyectos pioneros fue desarrollado por UNESCO, mediante la participación activa de la Dra. María Paz Etchevarriarza en conjunto con los investigadores del Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (PEDECIBA). En ese caso, los profesores egresados accedían a realizar Pasantías en Laboratorios de investigadores pertenecientes al PEDECIBA en modalidades intensivas o extensivas. Durante las pasantías, los profesores accedían a la bibliografía en la temática de trabajo del investigador y participaban de un proyecto de investigación en curso o diseñaban con la supervisión un proyecto propio, con la condición de que fuese posible la transposición pedagógica al aula.

Desde los inicios de este programa trabajamos con profesores de la capital y del interior, adaptando la modalidad en épocas que la educación a distancia no contaba con los soportes que hoy tenemos. Los resultados obtenidos fueron presentados en reuniones especialmente realizadas con este propósito, el mostrar lo realizado y conocer el trabajo de colegas con otros investigadores. A estas reuniones eran invitados otros investigadores externos al Programa para evaluar el trabajo realizado.



Posteriormente se implementó el programa PROCENCIA de ANEP y PEDECIBA coordinado por el Dr. Fernando Peláez, quién fue el Pro-Rector de Enseñanza en el Rectorado próximo pasado. PROCENCIA atendía dos modalidades de acercamiento entre los investigadores de la Universidad, profesores de Educación Media y Maestros de Educación Primaria. Una modalidad era la realización de Talleres de actualización con énfasis en el trabajo práctico de laboratorio y de campo durante el período de vacaciones de invierno de los profesores de Educación Media. Estos talleres nos brindaban una oportunidad única de estar en contacto con profesores de todo el país y tener un intercambio muy rico entre las necesidades manifestadas por los docentes en cuanto al conocimiento actualizado de algunos temas y además poder conocer de primera mano la problemática en su diario quehacer con todas las dificultades sociales y de contexto crítico en la mayoría de los casos. Nuestra tarea como docentes tutores de los educadores, consistía en realizar actualizaciones temáticas, en nuestra área de trabajo, vinculando siempre los temas a los contenidos programáticos de los distintos niveles de enseñanza. Además se brindaban, en algunos casos, herramientas prácticas para motivar a los estudiantes, con tareas factibles de campo en los propios centros educativos o elaborar proyectos sencillos que podían desarrollarse en Clubes de Ciencia y en laboratorios de los centros. Se compendieron estos trabajos en una memoria del período comprendido entre 2011 y 2014 (Comisión Coordinadora de Prociencia, 2015).

Nuestro objetivo en esta ponencia es compartir nuestras experiencias con estudiantes de Profesorado de Biología en la participación de diseño experimental y realización de una actividad de investigación en el campo y laboratorio y su posterior presentación de resultados en eventos. Las “Tutorías en Pasantías” son una propuesta de trabajo enmarcada en el curso de Biología General, correspondiente a 4to año del profesorado de Ciencias Biológicas. La propuesta emanada de la Sala Nacional de Profesores de Biología de Formación Docente y aprobada por el Consejo de Formación en Educación en 2010 tiene como objetivo, facilitar la interacción con el área disciplinar; favorecer la participación de los estudiantes en la construcción de conocimiento biológico y trabajar hacia la valoración de la innovación y la investigación como una fuente de renovación y motivación. Esta modalidad educativa ha sido analizada por Varela & Cutinella (2011). En esa línea de trabajo, nosotros realizamos un cuestionario, consultando a los protagonistas de las Pasantías sobre las fortalezas y fundamentalmente las debilidades de su trabajo en nuestros laboratorios y los resultados se publicaron por Viera y Rojas-Buffet (2017).

## 2 MATERIALES Y MÉTODOS

Previo a la realización de las Pasantías, los estudiantes eligieron libremente de un grupo de opciones de Laboratorios de Investigación que ofrecían cupos para integrarse al trabajo específico de la temática desarrollada en el mismo.

Los estudiantes se familiarizan, ante todo, con el modelo animal a ser estudiado, en nuestro caso, las arañas sociales. Una vez realizado el relevamiento bibliográfico, se generaron debates orientados al estado de arte en que se encontraban los temas y las posibles lagunas del saber. Una vez escogidos estos puntos, pasábamos a realizar una lista de preguntas inquisitivas. Luego de realizar esta tormenta de ideas, se procedió con aprobación de la mayoría de los involucrados a valorar la factibilidad de poder encontrar experimentos sencillos y de no muy larga duración, para poder contestar estas preguntas. Se realizaron salidas de campo piloto y recolección de datos físicos de los sitios donde nidifica la especie *Anelosimus viera* (Theriidae) (1,2). Asimismo, se realizaron cría y mantenimiento del alimento para proporcionar a los individuos sujetos de estudio. Se registraron los comportamientos observados con cámaras de video y los resultados de las experiencias fueron analizados mediante el Programa de licencia pública J-Watcher, comparándose estadísticamente los datos con el también programa de libre acceso, Past.

## 3 RESULTADOS

Los pasantes trabajaron en conjunto con estudiantes universitarios de grado y posgrado, analizando el comportamiento de captura de presas cooperativo de una araña subsocial, teniendo en cuenta los estadios de desarrollo y la discriminación de presas de diferente complejidad. Una vez recolectados los individuos fueron sexados y establecido su grado de desarrollo para armar grupos de diferente composición y poder desentrañar el grado de cooperación de los mismos. Para ello los estudiantes utilizaron sus cámaras de celulares sobre lupas estereoscópicas y sus fotografías fueron usadas para el reconocimiento de los estadios y sexos. Una vez entregadas las presas aleatoriamente, se registraron las capturas y se analizaron las unidades de comportamiento, definidas entre todos los participantes, con apoyo en la bibliografía y en algunos casos redefiniéndolas a la luz de las experiencias piloto. Los estudiantes se turnaron para cumplir con todas las tareas de mantenimiento y experimentales durante toda la Pasantía. El entusiasmo de todos ellos hizo que no se limitaran a cumplir un horario predeterminado y de cumplimiento curricular, sino que se dedicaron de lleno a la tarea, superando con creces la dedicación horaria y sacrificando muchos fines de semana, en el entendido que lo importante era conocer las posibles respuestas a la serie de preguntas formuladas al inicio.

Un aprendizaje importante fue el uso y manejo por primera vez de muchas técnicas de registro, como los videos, software para analizarlos y manejo de estadística que no habían empleado con anterioridad.

Una enseñanza *ad hoc* fue la comprobación que muchos de los interrogantes y los experimentos diseñados al principio chocaron con resultados inesperados y hubo que contar con una gran plasticidad para adecuar nuevamente los experimentos o cambiar en muchos casos las preguntas, Esta experiencia permitió a todos vivir un poco con la realidad que enfrentamos los científicos en nuestro diario quehacer, cuando los seres vivos no se ajustan a nuestros requerimientos inquisitorios y nos demuestran una mayor riqueza de posibilidades para estudiar y adaptarnos a cambios sobre la marcha de la más prolija planificación que nos parezca haber realizado.

Una fortaleza emergente, consiste en la presentación de los resultados y otros conocimientos previos y adquiridos en Talleres y Jornadas de Puertas Abiertas de la Instituciones involucradas, adaptada a diferentes edades y saberes del público, instrumentando actividades interactivas y juegos didácticos, por ejemplo, en el Día del Patrimonio de 2018. (Fig. 1)

Fig. 1. Pasante explicando en experiencia de Jornadas de Puertas Abiertas, alumnos de 5° año de Primaria del interior del país (Young, Río Negro, Uruguay).



Fuente: elaboración propia.

Otro resultado de la Pasantía es que además de aprender a manejar metodologías utilizadas en el estudio del comportamiento, los estudiantes se apropian de los programas que aprendieron para poder seguirlos utilizando en otras instancias educativas.

Los resultados de las pasantías de investigación son comunicados en las instancias de evaluación propias de la institución educativa en los centros de formación docente. Pero, además, se exponen en instancias de congresos temáticos nacionales y regionales, como el V Congreso Uruguayo de Zoología, organizado por la Sociedad Zoológica del Uruguay a fines de 2018 (Fig. 2).

Fig. 2. Pasantes presentando sus resultados en el V Congreso Uruguayo de Zoología en Facultad de Ciencias



Fuente: elaboración propia.

Los resultados analizados pueden además ser utilizados como insumos importantes al momento de creditizar y nivelar los ingresos a posgrados universitarios de los profesores egresados, como parte complementaria de su formación de grado. Como parte del producto final se utilizan los antecedentes generados como fuente informativa, base para futuras investigaciones de Pasantes y de otros estudiantes de grado y posgrado.

Otro aporte, no menos importante es que se genera un trabajo de integración de estudiantes universitarios con estudiantes del profesorado, desencadenando la posibilidad de presentar proyectos de iniciación de estos grupos, en el marco de los Proyectos de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE) con financiación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República (CSIC). Una de las Pasantías contó con la financiación de uno de estos proyectos mencionados.

## 4 OTRAS EXPERIENCIAS EN PASANTÍAS A DISTANCIA

En el caso de estudiantes de otras regiones del país, se han implementado pasantías mediante la utilización de la plataforma EVA y otras herramientas, como teleconferencia y algunas reuniones presenciales. Hemos abordado este tipo de relacionamiento con la investigación, teniendo en cuenta este factor y realizando otro tipo de trabajo que también aporte a estrechar vínculos entre la investigación disciplinar y la enseñanza. Hemos realizado proyectos de talleres, basados en tareas de campo en los lugares de enseñanza. Estos talleres se planifican para que alcancen una fuerte impronta regional y un gran involucramiento de las comunidades de las áreas del enclave educativo. Por ejemplo, si se trata de una región costeña, se planifican tareas de monitoreo y conservación de áreas con potencial para la flora y fauna característica del sitio.

Si es un área con gran vinculación al sector productivo se intenta colaborar con la sustentabilidad del desarrollo de la zona en equilibrio con el mantenimiento de la diversidad.

Este tipo de proyectos, también se enmarcan en potenciar los locales educativos como foco de desarrollo cultural y de auto-identificación de los estudiantes con el patrimonio animal y vegetal de la zona. Estas actividades de emponderamiento, hace que el papel multiplicador y divulgador de los docentes a cargo se entretreje con la divulgación de los propios alumnos que actúan como portavoces a nivel familiar de esta temática y su importancia, generando un movimiento comunal de interés y responsabilidad en la conservación.

Por otra parte, para que los esfuerzos fructifiquen los profesores preparadores y orientadores de clubes de ciencia juegan un rol muy importante en darle continuidad a proyectos enmarcados en esta temática.

## 5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las Pasantías de Investigación cumplen una importante función que excede largamente la vinculación e interrelación de los investigadores con los profesores y estudiantes de profesorado.

- Se generan proyectos que son valiosos *per se*, como fuente de investigaciones a corto plazo en el marco de la propia Pasantía.
- Se desarrollan ideas, a partir de resultados concretos para profundizar en la investigación de procesos y mecanismos evolutivos de los seres vivos.
- Los resultados son comunicados y difundidos en distintos ámbitos, cumpliendo por ese motivo múltiples propósitos.

- Los resultados se utilizan para promoción de actividades culturales, como Jornadas de Puertas Abiertas de la Facultad de Ciencias y del Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable, en fechas señaladas de Día del Patrimonio y sumar a esta idea de patrimonio cultural a los ambientes típicos de nuestro país con la flora y fauna característica.
- En estas Jornadas, los estudiantes atienden a público en general, adquiriendo una valiosa experiencia de difusión del conocimiento, utilizando para la atención de niños y adolescentes, juegos y propuestas didácticas de interacción muy valiosas para todos los participantes involucrados.
- La instancia de divulgación también se utiliza para presentar modelos animales de estudio poco carismáticos o muchas veces generadores de aversión y fobias para sensibilizar sobre la importancia de su conservación para el ambiente.
- Intercambio de saberes horizontales entre estudiantes de Profesorado y de Grado y Posgrado de la Universidad en tareas de investigación y de enseñanza.
- Transmisión de valores como la responsabilidad, delegación de tareas y confraternización solidaria entre los participantes y el equipo del laboratorio. Se procura generar un ambiente de trabajo distendido y agradable que genera en general en una alta participación de los estudiantes, superando con creces la dedicación horaria estipulada formalmente en las pasantías.
- Los vínculos que se generan, perduran en el tiempo, no solo con el equipo permanente de los laboratorios, sino con estudiantes y profesores del exterior con quienes se genera un relacionamiento de diálogo fluido y consulta permanente en aspectos temáticos y didácticos.
- En muchas ocasiones se genera material para interactuar con plataformas virtuales y se diseñan juegos para participación de educandos de diferentes niveles, ya que el juego es una fuente muy importante de aprendizaje y una herramienta valiosa para la enseñanza formal e informal.
- Durante las pasantías nos tomamos un tiempo para analizar las vigencias del método científico y debatir con argumentos y bibliografía sobre el mismo. También se discute el marco epistemológico y el papel de la evolución como paradigma que enmarca nuestra investigación.
- Los docentes o estudiantes de profesorado y los ayudantes y docentes universitarios comparten sus experiencias docentes, así como la implementación de herramientas que se puedan utilizar en la enseñanza.

Las experiencias de tutorías de pasantía nos acercaron a nosotros como investigadores, a las realidades concretas sobre las cuales los docentes deben bajar al campo de su acción, los conocimientos concretos y ejercer su función de la mejor manera. Palpamos las dificultades, fundamentalmente de apoyo familiar del estudiantado y las condiciones socioeconómicas para cumplirlas decorosamente. El papel del Educador en tiempos difíciles es también un desafío, una prueba de fuego no sólo para testear vocaciones de enseñanza, sino también de servicio, que muchas veces trascienden a la comunidad educativa y se interdigitan con la comunidad toda, siendo un referente para el medio.

## REFERENCIAS

Comisión Coordinadora de Prociencia (2015). Prociencia, Memoria de Trabajo 2011-2014. Administración de Educación Pública y Prociencia 95 pp.

Inzillo, L.N., Rodríguez, E.M. & Adúriz-Bravo, A. (2010). Introducir la naturaleza de la Biología en la formación inicial del Profesorado. *Revista Electrónica Iberoamericana de Edición en Ciencias y Tecnología* 2(1): 141-152.

Varela, G. & Cutinella, M. (2011). Innovación curricular en la Formación Docente del IPA: Pasantías estudiantiles- Tutoría docente pp 65-70 en *Anales del Instituto de Profesores "Artigas". Segunda época* N° 5, Montevideo, Uruguay.

Viera, C. (2011). *Arácnidos de Uruguay: diversidad, ecología y comportamiento*. Editorial Banda Oriental. 237 pp

Viera, C. & Olivera-Gonzaga, M. (2017). *Behaviour and Ecology of Spiders. Contributions from the Neotropical Region*. Editorial Springer. 437 pp.

Viera, C. & Rojas-Buffet, C. (2017). Pasantía de estudiantes del IPA en el IIBCE: acercamiento a la generación de conocimiento. *Educación en Ciencias Biológicas* 2(1): 21-25. On line ISSN 2393-6957.



# CAPÍTULO 13

## IMPACTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA CONCIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE PREPARATORIA

Data de submissão: 27/01/2021

Data de aceite: 10/02/2021

### **María Guadalupe Martínez Treviño**

Master en Gestión Ambiental

Docente-Investigador

Universidad Autónoma de Tamaulipas

mgmtrevino@docentes.uat.edu.mx

### **Catalina Vargas Ramos**

Doctora en Educación

Docente-Investigador

Universidad Autónoma de Tamaulipas

cvargasr@docentes.uat.edu.mx

**RESUMEN:** A través de los años se ha visto un decadente deterioro ambiental, por ello, se generó la preocupación de encontrar una solución rápida para poder hacer frente a la problemática que se presenta, y surge lo que hoy conocemos como Educación Ambiental, a través de ella se desarrolla la conciencia, puntos de vista, formas de ser y creencias, con el fin de mejorar la conducta del ser humano y establecer mecanismos que lo ayuden a subsistir cuidando los recursos naturales. Por lo que le objetivo de esta investigación es conocer el nivel de conciencia que poseen lo estudiantes de

preparatoria que llevan en su curricular temas ambiental, obteniendo como principales resultados que la conciencia ambiental mayor predominio con un porcentaje de 71% seguido de la menor con un 18% y por ultimo con un 11% aquellos estudiantes que no se encuentran condicionas por su conciencia para tener actitudes positivas hacia el medio ambiente, para la obtención se estos resultados se aplicó el instrumento “cuestionario conciencia ambiental en los centros educativos” adaptado del instrumento aplicado por Gomera, Villamandos &Vaquero (2012) a una muestra de 180 estudiantes lo cuales cursaban el nivel preparatoria.

**PALABRAS CLAVES:** Educación Ambiental. Conciencia Ambiental. Deterioro Ambiental. Recursos Naturales. Actitudes ambientales.

### IMPACT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION ON THE CONSCIENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

**ABSTRACT:** Over the years there has been a decaying environmental deterioration, therefore, the concern was generated to find a quick solution to deal with the problem that arises, and what we know today as Environmental Education arises, through it Awareness, points of view, ways of being and



beliefs are developed, in order to improve the behavior of the human being and establish mechanisms that help him to survive taking care of natural resources. Therefore, the objective of this research is to know the level of awareness that high school students possess in their curricular environmental issues, obtaining as main results that the greater environmental awareness predominated with a percentage of 71% followed by the lowest with a 18% and finally with 11% those students who are not conditioned by their conscience to have positive attitudes towards the environment, to obtain these results the instrument “environmental awareness questionnaire in educational centers” adapted from the instrument was applied applied by Gomera, Villamandos & Vaquero (2012) to a sample of 180 students who were in high school.

**KEYWORDS:** Environmental Education. Environmental Awareness. Environmental Deterioration. Natural Resources. Environmental attitudes.

## 1 INTRODUCCIÓN

A través de los años se ha visto un decadente deterioro ambiental, envuelto en toda la problemática ambiental que se encuentra presente en el planeta, tal como el cambio climático, la deforestación, la desertificación, así como los diferentes tipos de contaminación en agua, suelo y aire. Por ello, se generó la preocupación de encontrar una solución rápida para poder hacer frente a la problemática que se presenta, y surge lo que hoy conocemos como Educación Ambiental, la cual, es tomada como una herramienta que coadyuve en la minimización y mitigación de los problemas ambientales. (Calixto & Herrera 2010)

Así mismo la Educación Ambiental tiene sus principios a mitad de la década de los 80tas, donde se dio la institucionalización de esta, siendo la Secretaria de Desarrollo Urbano y Ecología la cual concretaría las acciones establecidas, dentro de las cuales, se daba la necesidad de formar educadores ambientales, que logran desarrollar cuestiones académicas, para que se diera un intercambio entre las experiencias de la población y la naturaleza que no solo generara conocimiento ambiental si no también conciencia ambiental que al final de cuentas es la que dará la pauta para el accionar de las personas en favor del medio ambiente. (Reyes & Bravo, 2008)

Es por ello que la educación ambiental se basa principalmente en procesos dinámicos y no solo en el campo de estudio, que a su vez busca que se desarrolle la conciencia, puntos de vista, formas de ser y creencias, con el fin de mejorar la conducta del ser humano y establecer mecanismos que lo ayuden a subsistir cuidando los recursos naturales que tiene a la mano, sin comprometer las generaciones futuras, esto a su vez generara la formación de un vínculo para armonizar el intercambio entre el hombre y

el ambiente asegurando una buena calidad de vida. (Calderón, Sumaran, Chumpitaz & Campo 2010)

Sin embargo es importante recalcar que se tiene que generar en la sociedad un compromiso y responsabilidad con el medio ambiente, que no solo quede en el “educar”, si no, que le dé un pensamiento crítico, el cual le ayudara a tomar decisiones y a generar soluciones antes los problemas ambientales que se le presenten, haciendo hincapié en que la Educación Ambiental se debe aplicar desde que el individuo empieza a interactuar con el medio ambiente, presentándose de una manera progresiva y continua para que al paso de los años el individuo tenga su punto de vista de la realidad ambiental y social que vive. (Valencia, Arias & Vázquez 2010)

Por esta razón la Educación ambiental no solo es considerada como un núcleo formativo, sino que es tomada como una herramienta que ayudara a fomentar la responsabilidad social para con el medio ambiente, así como también es una estrategia que ayudara a generar valores actitudes y conciencia en la sociedad para que esta asuma el papel que le corresponde de la responsabilidad y las obligaciones que tiene para con el cuidado del medio ambiente. (Avendaño, 2012).

Tal como Espejel, Castillo & Martínez (2011) mencionan que la educación ambiental es un mecanismo esencial para que el individuo adquiera conciencia de la naturaleza que lo rodea y pueda cambiar sus valores y el comportamiento de su forma de vida, impulsando la evolución de las soluciones ante los problemas ambientales que se le presenten en un futuro. Así mismo Serveriche, Gomez & Jaimes (2016) comentan que la educación ambiental es una de las maneras más eficientes para generar conciencia a la población, en cuanto a la preservación de un ambiente sano para una mejor calidad de vida, pero hay que tomar en cuenta que pese a los esfuerzos por la conservación no se ha podido minimizar el deterioro ambiental, debido a que no todos contamos con una conciencia y actitud de respeto hacia él.

Debido a esto se ha relacionado el deterioro del medio ambiente a patrones desfavorables de consumo, y que como bien se sabe lo que se busca es lograr un desarrollo sostenible que cree y fomente una conciencia de la promoción y que establezca planes para tener una buena comprensión a estos factores que están afectando a todos los seres en general, es importante saber que desde tiempos atrás se está conociendo y tratando de entender cómo aplicar la información que arraiga en todo el círculo global del medio ambiente, tomando así la responsabilidad del comportamiento humano que conscientemente trata de proteger, preservar y minimizar la perspectiva negativa sobre el medio ambiente que los rodea. (De la Maza 2013)

Es por ello que el departamento de la educación y dominio ambiental nacional dentro de sus regulaciones tiene la observancia de diferentes organismos en el ámbito ambiental, cuya función es de suma importancia para los desarrollos y comunicación por entidades, que conjugado con la educación ambiental ayudara a generar conciencia de las actitudes, elementales para desarrollar función en materia ambiental, con intención de ayudar al frenar el deterioro ambiental y lograr el desarrollo sustentable. (Perú progreso para todos 2012)

Por lo que la Educación ambiental está estrechamente relacionada con los valores, conocimientos y habilidades, que desarrollan los individuos para la resolución que se empleara, así como para las tácticas de generación de conocimientos y desarrollo de habilidades que lo harán responsable de los cambios surgidos en el medio ambiente. (Vargas, Briones, Mancha, Muzquiz & Vargas 2013)

Con el propósito de generar interés en la sociedad y así mismo lograr una participación ciudadana tanto nacional como internacional, y tener en mente que se tiene que hacer, se ha tratado de construir un conocimiento sobre lo que genera la humanidad a la naturaleza para asumir que la sociedad está en equilibrio con el medio ambiente y es sustentable. (Quiva & Vera 2010).

Es por ello que la sustentabilidad es necesaria y es una táctica de formación que para desarrollarse tiene que ser considerada como ese proceso de concientización permanente en la sociedad para modificar su actuar y cultura sobre el medio ambiente. Ya que como bien se sabe el hecho de tener solo una cultura ambiental no garantiza del todo que se tenga una conduce adecuada hacia el medio ambiente, aunque si se ha mostrado que existe una conexión posible entre el nivel de cultura y la probabilidad de su relación, pero si hablamos de nuestro país México es desconocido hasta que marco de la educación al ciudadano se le fomenta esta enseñanza. (Sosa, Márquez, Eastmand, Ayala & Arteaga 2010)

Po lo que Melo (2013) considera que para contar con una conciencia y educación ambiental sustentable es necesario desarrollar tácticas de aprendizaje, y que se debe de comenzar desde la niñez en la escuela, llevándolo hasta la edad adulta-universidad y ámbito laboral general para que de este modo se vaya reforzando lo ya aprendido y llevarlo a cabo con el paso de años

Si bien se habla de un aprendizaje hay que tomar en cuenta principalmente como se pretende enseñar, entonces es cuando el ser humano comienza a depender de la naturaleza para formar un vínculo y comprender que no se puede dañar a lo que lo rodea, se le plantea que la demás diversidad se encuentra en un peligro constante, por falta

de cuidado y de conciencia, es importante que tenga en mente que el medio ambiente debería de estar en condiciones favorables para poder vivir. (De la fuente 2010)

Así mismo la comunidad estudiantil debe jugar el rol que le corresponde al igual que los docentes en este aprendizaje sustentable para que de esta manera se minimice la problemática ambiental y se lleve a buen término el afamado desarrollo sustentable. (Melo 2013)

Por lo que es de vital importancia que la Educación Ambiental (EA), sea apreciada y promocionada en los centros educativos por los docentes y alumnos, ya que estos serán los que puedan en un momento determinado generar proyectos y soluciones para ayudar al medio ambiente. (Vargas, Medillin, Vazquez & Gutierrez 2011)

Sin embargo, en la plataforma de los centros educativos las operaciones ambientalistas se han visto como herramientas que generan conciencia y estrategias, que a su vez ha generado oportunidades para cumplir los objetivos establecidos de la EA. (Caycedo & Rosas 2011).

Según Mayo (2010) los objetivos de la Educación Ambiental (EA), se encuentran relacionados entre sí y solo pueden ser logrados gradualmente en conjunto con la formación del individuo con base en el desarrollo sustentable.

Dichos objetivos son:

- “Conciencia, lograda mediante la enseñanza al aire libre, la organización de debates, convivencia con la naturaleza en campamentos proyectos ambiental, ejercicios de sensibilización, etc.
- Conocimientos, basado en la realidad de la problemática ambiental que se vive, por medio de estudios de campo, aplicación, desarrollo de modelos para solucionarlos, investigaciones, redes conceptuales entre otros más.
- Actitudes, estas están vinculadas en la manera en que se percibe la realidad sobre el ambiente y ayudan al desarrollo de la autoconciencia.
- Aptitudes y habilidades, logradas a través del trabajo en campo, desarrollo de experiencias, recolección de información y debates.
- Capacidad de Evaluación, bajo la necesidad de formar individuos que sean capaces de tomar decisiones que ayuden al medio ambiente, que generen análisis comparativos de distintas soluciones, que evalúen acciones y sistemas, simulación de situaciones, etc.
- Participación, se podría decir que este es el elemento primordial de la EA, alcanzado por medio de talleres de acción, actividades comunitarias simulación de situaciones complejas en pro del medio ambiente.

- Experiencias de aprendizaje, puede ser un medio muy eficiente para temas complejos como el desarrollo sustentable y como es entendido en los centros educativos.” (Mayo 2010)

Así mismo la UNESCO dio a conocer que la Educación Ambiental (EA) es un procedimiento que trata de conocer los valores y aclara la concepción de objetivos de fomentación y adquirir actitudes esenciales para reconocer los valores y clarificación. Incluyendo también que la EA es esencial para la práctica y toma de decisiones para la elaboración de claves importantes con respecto a las relaciones con la calidad del entorno del ser vivo. Y que el propósito, de la EA es precisamente el brindar técnicas e instrucciones con el compromiso colectivo con el entorno natural e histórico de la humanidad. (Briceño & Romero 2007).

Esto conllevará a que las asociaciones por medio de los compromisos colectivo no se vuelvan indiferentes ante los problemas que los afectan, ya que estos son causados por la falta de valores que van encontrar de la naturaleza y por causa la debilitación de la calidad de vida en relación con los valores. (Giron & Leyva 2013)

Para ello se establecen alternativas que servirán para desarrollar programas de Mejoramiento ambiental importantes para el desarrollo de la población y que faciliten la conducta responsable y ecológica. Y que a su vez creen vínculos entre los centros educativos, el medioambiente y la educación ambiental. Para llevar a cabo la consideración al implementar temas basados en el ambiente para que practiquen la conciencia ambiental con la finalidad de desarrollar al ciudadano en un medioambiente sostenible. (Caycedo & Rosas 2011).

Se tendrá así una perspectiva ambiental que se comprenderá por la evaluación del ambiente físico, con diferencia al conocimiento del cual se comprende, organiza y reconstruye, para que de esta forma se base en la creación de un ambiente favorable involucrando la forma de actuar de los individuos, y generando la capacidad de de seleccionar, clasificar y dirigir lo que el ambiente proporciona para que de esta manera funcione psicológicamente y pueda regular lo que se vive día con día. (Calixto & Herrera 2010)

Entonces hasta este punto ya no queda la incógnita que es importante la Educación ambiental, con la concientización, análisis y la comprensión que esta muestra, así como en los centros educativos, en las instituciones políticas y civiles. Considerando a la educación ambiental como la concepción de la sustentabilidad en el ambiente. Entonces surgiere el cambio el cual, con base en el desarrollo de las ciencias sociales y la educación, genera un enfoque en la dinámica social para buscar soluciones de los problemas ambientales. (Fernández, 2010)

Es así como la educación ambiental, habla de su práctica hoy en día, haciendo atractivo el hecho de marcar una diferencia en la forma en que se desenvuelven los individuos y de cómo se genera conciencia en ellos, con respecto a la formación ambiental. Y el avance que se ha tenido en el grado social y participativo como una parte importante para la orientación e ideales que contribuyen a la construcción esencial de soluciones ambientales. (García & Priotto 2009)

Por ello se considera a la Educación Ambiental (EA) como la herramienta que genera impacto en las personas logrando que estas adquieran conciencia ambiental para preservar el medio ambiente y que por medio de esta generen cambios en sus valores, conductas y estilos de vida, así como también ofrece la posibilidad de adquirir mayor conocimiento que impulsen al accionar, la prevención y mitigación de los problemas existentes y futuros. (Severiche, Gómez, Jaimes, 2016)

## 2 METODOLOGIA

La metodología para esta investigación fue de tipo descriptiva, correlacionar y transversal, fue aplicada a una muestra de 180 estudiantes entre ellos hombre y mujeres que oscilaban en un rango de 16 y 18 años de edad.

El instrumento utilizado para esta investigación fue el “cuestionario conciencia ambiental en los centros educativos” adaptado del instrumento aplicado por Gomera, Villamandos & Vaquero (2012) diseñado para el estudio de la conciencia ambiental de estudiantes a partir de 4 dimensiones que son cognitiva, afectiva, conativa y activa, las respuestas para este instrumento se categorizaron y escalaron de la siguiente manera:

- “Conciencia Ambiental (CA) mayor: describe una CA alta que, con matices, muestra un relevante nivel de conocimiento, información, valores y creencias, actitudes y comportamientos ambientales. Estos se interpretan a partir de los valores, viniendo principalmente determinados por una percepción de los problemas ambientales que da más importancia al contexto global que al local. Por tanto, este componente describe a un sector de estudiantes relativamente más proambientalistas.
- Conciencia Ambiental (CA) menor: corresponde a un perfil de estudiantes con un nivel más bajo o difuso de CA, en el que, aun partiendo de un aceptable nivel cognitivo, no se perciben valores y creencias proambientales ni un sentimiento de responsabilidad personal, que derivan en una actitud pasiva o negativa frente a la participación, así como en patrones de conducta no respetuosos con el medio ambiente, salvo aquellos de bajo esfuerzo o coste, como la separación de residuos.

- Sujetos no condicionados por la Conciencia Ambiental (CA): Más allá de estos dos grupos, en la periferia más distante, debemos encontrar un tercer sector, correspondiente a los sujetos cuyos comportamientos más o menos respetuosos con el medio ambiente no están condicionados por la medida de CA definida en el presente estudio. No es, por tanto, un grupo cuya conducta ambiental sea negativa, sino que no depende de la CA caracterizada ni es consecuencia de la adquisición de competencias para la acción.” (Gomera, Villamandos & Vaquero 2012)

### 3 RESULTADOS

#### 3.1 TABLAS Y GRÁFICOS

Una vez que fue aplicado el instrumento de medición, los datos fueron ordenados utilizando el paquete estadístico Microsoft Excel para poder obtener la información requerida. Dichos datos fueron obtenidos de la encuesta aplicada a la muestra seleccionada.

A continuación, se presentan las gráficas y tablas, así como sus respectivos análisis de los resultados obtenidos:

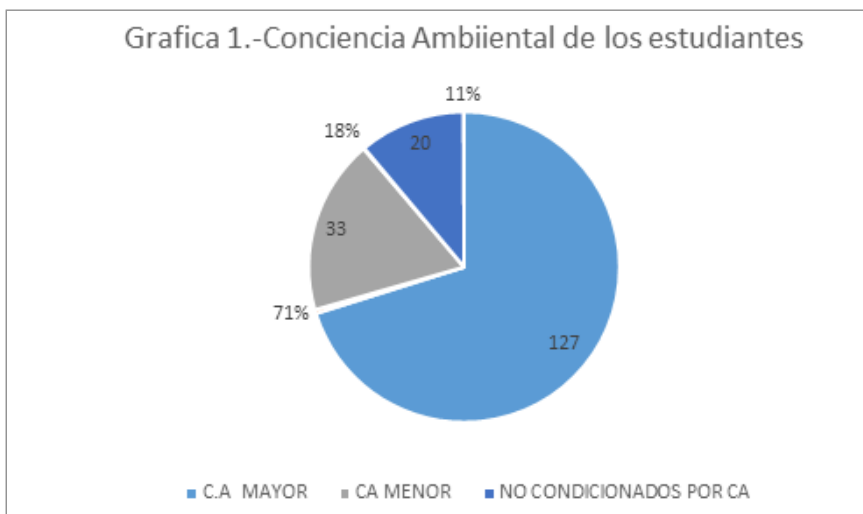
Teniendo en la tabla uno los datos generales de la investigación, en la cual se indica que del total de encuestas realizadas que fueron 180, 127 estudiantes cuentan con conciencia ambiental mayor 33 con conciencia ambiental menor y 20 no están condicionados por la conciencia ambiental para tener actitudes positivas o negativas hacia el medio ambiente, del género se seleccionó a 90 mujeres y 90 hombres los cuales obtuvieron resultados similares entre la conciencia ambiental mayor y menor que poseen, así mismo se tomó en cuenta la variable del rango de edad para determinar en qué edad se cuenta con mayor conciencia ambiental

Tabla 1 Datos generales

| FACTORES              | C.A MAYOR        |            | CA MENOR         |            | NO CONDICIONADOS POR CA |            |
|-----------------------|------------------|------------|------------------|------------|-------------------------|------------|
|                       | No. DE ENCUESTAS | PORCENTAJE | No. DE ENCUESTAS | PORCENTAJE | No. DE ENCUESTAS        | PORCENTAJE |
|                       |                  | %          |                  | %          |                         | %          |
| PORCENTAJE DE NIVELES | 127              | 71%        | 33               | 18%        | 20                      | 11%        |
| FEMENINO              | 36               | 40%        | 28               | 32%        | 26                      | 28%        |
| MASCULINO             | 34               | 38%        | 31               | 35%        | 25                      | 27%        |
| 16 AÑOS               | 13               | 7%         | 5                | 2%         | 2                       | 1%         |
| 17 AÑOS               | 95               | 52%        | 18               | 10%        | 10                      | 6%         |
| 18 AÑOS               | 18               | 10%        | 10               | 6%         | 9                       | 5%         |

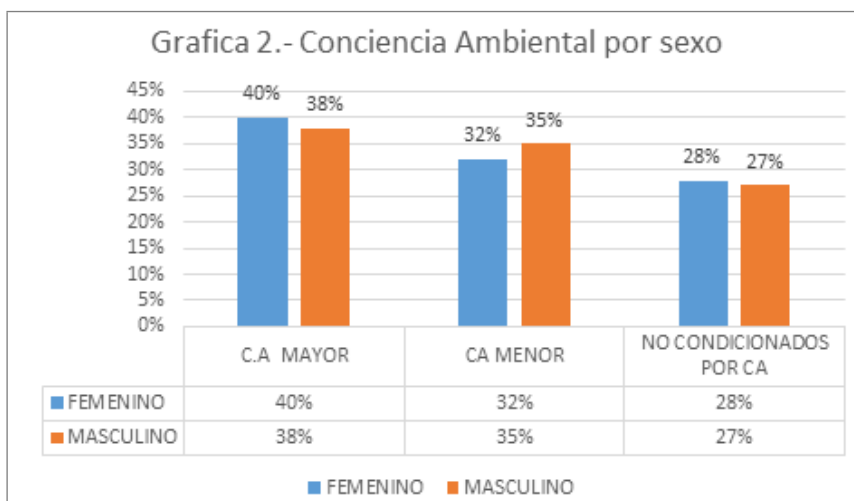
Fuente: Propia

En cuanto a los resultados obtenidos por los estudiantes encuestados expresados en porcentajes tenemos que el 71% mostraron una conciencia ambiental mayor el 18% una conciencia ambiental menor y el 11% no se encontraron condicionados por la conciencia ambiental que tenían para tener actitudes positivas hacia el medio ambiente. (Ver Grafica 1)



Fuente: Propia

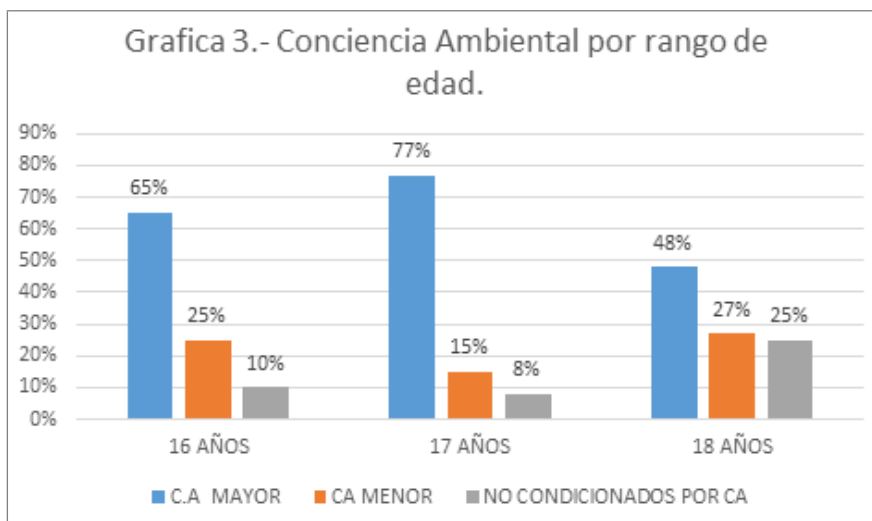
Asimismo, en cuanto al sexo de los estudiantes encuestados se obtuvo que en cuanto a la conciencia ambiental mayor que las mujeres se encuentran apenas por encima del hombre obteniendo un 40% y 38 % respectivamente en cuanto a la conciencia ambiental menor los hombres obtuvieron mayor porcentaje que las mujeres obteniendo un 35% y 32 % respectivamente y en el rango de no condicionados por la conciencia ambiental las mujeres obtuvieron un 28% mientras que los hombres un 27%. (Ver Grafica 2)



Fuente: Propia



En cuanto a la conciencia ambiental por rango de edad se pudo notar que en el rango de conciencia ambiental mayor los estudiantes de 17 años obtuvieron el mayor porcentaje con un 77% colocándose después los de 16 años con un 65% y por último los de 18 años con un 48%, así mismo en relación con la conciencia ambiental menor quienes obtuvieron el mayor porcentaje fueron los de 18 años con un 27% siguiéndole los de 16 años con un 25% y los de 17 años con un 15%, en cuanto al rango de no condicionados por la conciencia ambiental que poseen se encontraron con el mayor porcentaje los de 18 años con un 25% seguidos de los de 16 años con un 10% y por último los de 17 años con un 8% (Ver Grafica 3)



Fuente: Propia

## 4 CONCLUSIONES

En cuanto a los resultados obtenidos en la presente investigación se concluye lo siguiente los estudiantes del nivel preparatoria en resultados generales cuenta la mayoría con una conciencia ambiental mayor debido a la implementación de temas ambientales que se han incluido desde el 2012, en cuanto a la correlación que se generó sobre el sexo de los estudiantes aunque no es muy notorio en porcentajes la diferencia se puede notar que las mujeres poseen mayor conciencia ambiental que los hombres, así mismo en cuanto los rangos de edad son los de 17 años los que tienen mayor conciencia ambiental y los de 18 años los que no están condicionados por la conciencia ambiental que poseen para actuar a favor o en contra del medio ambiente

Sin embargo, es importante recalcar que el fomento de la Educación Ambiental es la que generara mayor conciencia en los estudiantes, por lo que se recomienda que

no se deje de largo el seguir impartiendo temas ambientales en las aulas educativas de todos los niveles por qué es esto lo que generar el habito para que los estudiantes logren hacer cambios significativos que coadyuve a erradicar los problemas ambientales que se presentan hoy en día.

## BIBLIOGRAFÍA

Avendaño, C, (2012). La Educación ambiental (ea) como herramienta de la responsabilidad social (rs). *Revista luna azul*, N°35.p.p 94-115. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727349006>

Briceño, H., & Romero, R, (2007), Formación De Valores En Educación Ambiental Para La Conservación Del Ecosistema, *Telos*, Volumen 9, No. (3), P.P 491-508. Disponible En: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/3282/4174>

Calderon, R., Sumaran, R., Chuimpitaz, J., Campos, J., (2010). Educación Ambiental, aplicando el enfoque ambiental hacia una educación para el desarrollo sostenible. *Biblioteca Nacional de peru*. N°2011. P.p 4-215. Disponible en: [http://www.uss.edu.pe/uss/descargas/1006/radar/Libro\\_Educ\\_Amb\\_Peru.pdf](http://www.uss.edu.pe/uss/descargas/1006/radar/Libro_Educ_Amb_Peru.pdf)

Calixto, L., & Herrera, L, (2010), Estudio Sobre La Percepciones Y La Educación Ambiental, *Tiempo De Educar*, Vol. 11, Núm. (22), P.P 227-249. Disponible En: [https://www.researchgate.net/profile/Raul\\_Calixto\\_Flores/publication/](https://www.researchgate.net/profile/Raul_Calixto_Flores/publication/)

Caycedo, L., & Rosas, S, (2011), El Valor De Las Acciones Ambientales Y Su Evidencia En El Contexto Formativo, *Revista De Investigaciones UNAD*, Volumen 10. Número (2), P.P 70-78. Disponible En: <https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/>

De La Fuente, J, (2010), La Educación Ambiental, *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, Volumen 2, No. (11). P.p 1. Disponible En: <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jcfe.htm>

De La Maza, C, (2013), Comportamiento Ambiental Responsable, P.P 1-26. Disponible En: [http://www.cepal.org/Rio20/Noticias/Noticias/3/51573/03.Cristobal\\_De\\_La\\_Maza.Pdf](http://www.cepal.org/Rio20/Noticias/Noticias/3/51573/03.Cristobal_De_La_Maza.Pdf)

Espejel, A., Castillo, I., & Martínez, H, (2011), Modelo De Educación Ambiental Para El Nivel Medio Superior, En La Región Puebla-Tlaxcala, México: Un Enfoque Por Competencias, *Revista Iberoamericana De Educación*, No.(55), P.P 1-13. Disponible En: <https://rieoei.org/historico/expe/3705Espejel.pdf>

Fernandez, J., (2010), Balance Y Perspectivas De La Educación Ambiental En Chile E Iberoamérica, *Comisión Nacional Del Medio Ambiente*, Volumen 1, P. P 27-185. Disponible En: [http://www.sinia.cl/1292/articles-47698\\_Balance\\_Perspectivas\\_educ\\_ambiental.pdf](http://www.sinia.cl/1292/articles-47698_Balance_Perspectivas_educ_ambiental.pdf)

García, D., & Priotto, G, (2009), Educación Ambiental Aportes Políticos Y Pedagógicos En La Construcción Del Campo De La Educación Ambiental, Secretaría De Ambiente Y Desarrollo Sustentable De La Nación. Ciudad Autónoma de buenos aires, P.P 1-2. Disponible En: <http://www.sustentabilidades.usach.cl/sites/sustentable/files/paginas/11.pdf>

Girón, M., & Leyva, J, (2013), El Eje Ambiental En La Escuela “La Esperanza”: Un Estudio Sobre Actitudes Y Comportamientos Ambientales, *Innovación Educativa*, Vol.13 No.63, P.P 118-122. Disponible En: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v13n63/v13n63a8.pdf>

Gomera, A., Villamandos, F., & Vaquero, M, (2012), Medición Y Categorización De La Conciencia Ambiental Del Alumnado Universitario: Contribución De La Universidad A Su Fortalecimiento, *Revista De Curriculum Y Formación Del Profesorado*, Volumen 16, No. (2), P.P 214-225. Disponible En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART11.pdf>

Mayo, M., (2010) Los objetivos de la Educación Ambiental en la escuela primaria. *Universidad pedagógica nacional*. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/31130.pdf>

Melo, A., (2013). Estrategias pedagógicas para el conocimiento de la conservación y sostenibilidad ambiental en la corporación educativa del litora. *Dialnet*. N° 284. P.p 85-89. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752626>

Quiva, D., & Vera, L., (2010), La Educación Ambiental Como Herramienta Para Promover El Desarrollo Sostenible, *TELOS*, Volumen 12, No. (3). Disponible En: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArcle/2355/3563>

Reyes, F., & Bravo, M., (2008), Educación Ambiental Para La Sustentabilidad En México, *Academia Nacional De Educación Ambiental*, Primera Edición, P.P 14-236. Disponible En: <http://anea.org.mx/docs/EdAmbSustentabilidadMexico.pdf>

Severiche, C., Gomez, E., & Jaimes, J., (2016), La Educación Ambiental Como Base Cultural Y Estrategia Para El Desarrollo Sostenible, *Revistas Científicas De América Latina Y El Caribe, España Y Portugal*, Vol. (18), Núm. (2), P.P 266-281. Disponible En: <http://www.redalyc.org/pdf/993/99345727007.pdf>

Sosa, S., Marquez, R., Eastmond, A., Ayala, M., & Arteaga, M., (2010), Educación Superior Y Cultura Ambiental En El Sureste De México, *Universidad Y Ciencia* Vol.26 No. (1), P.P 33-246. Disponible En: <http://www.scielo.org.mx/pdf/uc/v26n1/v26n1a3.pdf>

Valencia, A., Arias, M., & Vazquez, R., (2010), Ciudadania Y Conciencia Medioambiental En España, *Opiniones Y Actitudes*, No. (67), P.P 19-75. Disponible En: <http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Publicaciones/OyA/OyA67a.pdf>

Vargas, C., Medellín, J., Vazquez, L., & Gutierrez, G., (2011), Actitudes Ambientales En Los Estudiantes De Nivel Superior En Mexico, *Luna Azul*, No. (33), P.P 31-36. Disponible En: <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a04.pdf>

Vargas, C., Briones, C., Mancha, M., Muzquiz, P., & Vargas, A., (2013), Conciencia Ambiental De Los Habitantes De La Colonia Emilio Portes Gil En La H. Matamoros, Tamaulipas, *Revista Luna Azul*, No. (37), P.P 155-161. Disponible En: <http://www.redalyc.org/pdf/3217/321729206011.pdf>

# CAPÍTULO 14

## INCLUSIÓN EN ALEMANIA: UNA VISIÓN COMPARADA DE LOS ESTADOS FEDERALES “LÄNDER”

*Data de submissão: 31/01/2021*

*Data de aceite: 26/02/2021*

**Magdalena Riusech Farrero**

Colegio Alemán de Barcelona,  
Dra. Historia de la Educación y Educación  
Comparada Barcelona – España  
<https://orcid.org/0000-0002-5705-1250>

**RESUMEN:** ¿Cómo ve y define Alemania el concepto de inclusión? Este concepto se basa en dos principios fundamentales, por un lado, los valores humanos y por otro, el reconocimiento de la Diversidad en la educación. Este cambio de visión de pasar de la heterogeneidad a la diversidad conlleva una transformación en la manera de afrontar este concepto. Ya no se ve a la persona con discapacidad o con diferencias importantes como grupo sino como individuo. Este cambio de visión requiere también un cambio en la estructura educativa. Me permito hacer una breve reseña histórica, que considero fundamental para comprender la evolución hasta la situación actual de este concepto. En Alemania, históricamente las diferencias por discapacidad o por dificultades educativas han significado no sólo exclusión sino también

separación en escuelas especiales, así pues, el tándem exclusión y separación han ido de la mano. La conferencia de la Unesco en Salamanca sobre el tema “Pedagogía para las necesidades: acceso y calidad” significó el hito para poner en práctica el sistema educativo inclusivo. El siguiente paso decisivo tuvo lugar en 2006 “la convención de las Naciones Unidas sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad y su inclusión en el sistema educativo” principalmente en su artículo 24. Es en 2010 cuando la “Kultusministerkonferenz” (KMK) basándose en la convención de las Naciones Unidas publica un acuerdo sobre los aspectos pedagógicos y legales para la implementación de los derechos de las personas con discapacidad. Un año más tarde ve la luz un acuerdo también de la KMK sobre la educación inclusiva en las escuelas de los niños y jóvenes con discapacidad. En la República Federal Alemana son los Estados Federales “Länder” los que tienen competencia en materia de educación. A partir de este momento cada Land establece su propia ley, a veces más avanzada y con implementación más rápida y otras veces, al contrario. Llegados a este punto presentaré un estudio comparativo de las leyes y de los avances más o menos rápidos en este campo de cada uno de los estados federales.

La brevedad de extensión de este resumen no me permite entrar en más detalles, ya que si lo hiciera podría caer en el riesgo de sesgar algunos datos por falta de espacio. Como ejemplo añado un mapa del país con los datos de 2017 y publicado por la Agencia Federal de Estadística. Partiendo de este estudio comparativo pretendo llegar a unas conclusiones sobre la situación actual de la inclusión en los distintos Estados Federales de Alemania.

**PALABRAS CLAVE:** Calidad. Discapacidad. Diversidad. Exclusión. Formación. Inclusión. “Länder”. “Steuerung”.

## INCLUSION IN GERMANY: A COMPARATIVE PICTURE OF THE FEDERAL STATES “LÄNDER”

**ABSTRACT:** How does Germany see and define the concept of inclusion? This concept is based on two fundamental principles, on the one hand, human values and on the other, the recognition of Diversity in education. This change of vision of moving from heterogeneity to diversity entails a transformation in the way of facing this concept. The person with disabilities or with significant differences is no longer seen as a group but as an individual. This change in vision also requires a change in the educational structure. Allow me to make a brief historical review, which I consider essential to understand the evolution to the current situation of this concept. In Germany, historical differences due to disability or educational difficulties have meant not only exclusion but also separation in special schools, thus, the tandem exclusion and separation have gone hand in hand. The Unesco conference in Salamanca on the theme “Pedagogy for needs: access and quality” was the milestone for putting the inclusive educational system into practice. The next decisive step took place in 2006 “the United Nations convention on the human rights of persons with disabilities and their inclusion in the educational system” mainly in its article 24. It is in 2010 when the “Kultusministerkonferenz” (KMK), based on the United Nations convention, publishes an agreement on the pedagogical and legal aspects for the implementation of the rights of persons with disabilities. One year later, an agreement also came to light from the KMK on inclusive education in schools for children and young people with disabilities. In the Federal Republic of Germany, it is the Federal “Länder” states that have jurisdiction over education. From this moment on, each Land establishes its own law, sometimes more advanced and with faster implementation, and other times the opposite. At this point I will present a comparative study of the laws and more or less rapid advances in this field in each of the federal states. The short length of this summary does not allow me to go into more details, since if I did, I could run the risk of skewing some data due to lack of space. As an example I add a map of the country with the data from 2017 and published by the Federal Statistical Agency. Starting from this comparative study, I intend to reach some conclusions about the current situation of inclusion in the different Federal States of Germany.

**KEYWORDS:** Quality. Disability. Diversity. Exclusion. Training. Inclusion. “Länder”. “Steuerung”.

## 1 INTRODUCCIÓN

Para comprender la definición que da Alemania del concepto de inclusión es fundamental plantearse la diferencia entre integración e inclusión. Se entiende la integración como la unión de elementos o personas que en un principio se encontraban separados. Primero los niños con discapacidades, recibían su formación en instituciones especialmente destinadas a esta finalidad y no se les permitía incorporarse a una escuela a la que asistieran alumnos sin estas dificultades, es decir, el modelo de la exclusión. Posteriormente, se inicia la integración o clase integrativa, la que se organiza como un grupo clase en el que coexisten dos subgrupos, uno constituido por alumnos a los que se les ha diagnosticado algún tipo de discapacidad o dificultad y el otro que no.

Pero inclusión significa algo más, impulsar y apoyar las necesidades de cada persona sin otorgarles un lugar especial y distinto al resto, en otras palabras no se ve a la persona con discapacidad, con dificultades o diferencias importantes como grupo sino como individuo.

Éstas son las diferencias básicas entre ambos conceptos, según T. Böttinger (2016, p.25):

Tabla 1: Diferencias básicas entre el concepto de integración y el de inclusión.

| Concepto de la integración  | Concepto de la inclusión   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Establece la separación de antemano</li><li>• Restablecimiento de la diferencia entre unos y otros</li><li>• La heterogeneidad como obstáculo</li><li>• Apoyo a los niños con dificultades</li><li>• Adaptación de los alumnos para su incorporación al sistema escolar</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Intento desde el primer momento de evitar la separación</li><li>• La diversidad como normalidad y parte de la convivencia</li><li>• Evitar la categorización</li><li>• La heterogeneidad como algo deseado</li><li>• El apoyo a todos los alumnos</li><li>• Modificación del sistema escolar en vez de la adaptación de los alumnos.</li></ul> |

Fuente: Böttinger, T. Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe. Stuttgart: Kohlhammer. (2016, p. 25).

Este concepto lleva a establecer unos principios fundamentales que se sustentan en el hecho de que todos los seres humanos son distintos con sus cualidades y defectos, por lo tanto, los valores, el aprecio y el reconocimiento de la diversidad son fundamentales

en la educación y formación de las personas. Por consiguiente, no cabe la diferenciación en grupos de seres humanos y como consecuencia, los alumnos con discapacidades no deben separarse bajo el criterio de educación especial. Ya no se ve a la persona con discapacidad o con diferencias importantes como un grupo separado sino como un individuo. Este cambio de visión requiere también un cambio en la estructura educativa.

Sin duda alguna que representa un gran reto tanto para el sistema educativo como para la práctica diaria en las escuelas. Para iniciar esta andadura en el desarrollo de la inclusión en Alemania y en sus estados federales me permito hacer una breve reseña histórica que considero fundamental para comprender la evolución de este concepto hasta la situación actual.

## 2 RESEÑA HISTÓRICA

Quisiera empezar con la Declaración de la UNESCO (1994) en Salamanca sobre el tema “Pedagogía para las necesidades: acceso y calidad” que marcó un hito importante para poner en práctica el sistema educativo inclusivo.

Le sigue una ampliación de la Constitución Alemana en el mismo año (1994). Este es el inicio de la puesta en marcha de algunas escuelas integradas en los *Länder* de Hamburg y Hessen. En 1999 la “Kultusministerkonferenz” (KMK) publica una serie de recomendaciones y hace una llamada para que las escuelas abran vías para la incorporación de alumnos con necesidades especiales.

En 2006 la Asamblea General de las Naciones Unidas publicó la Declaración de los Derechos de los Discapacitados. Fue ratificada en 2008 y entró en vigor a partir del mes de marzo de 2009. Mediante esta ratificación se pusieron en marcha por parte del Gobierno Federal todas las instituciones necesarias para la implementación de la Convención de las Naciones Unidas.

La idea esencial de la Convención fue formulada con una claridad meridiana: Se debe posibilitar que las personas con discapacidad puedan gozar de una vida de autodeterminación y sin barreras. Las personas discapacitadas no deben ser ya más objetos necesitados de cuidados, sino que se deben ver como individuos con autodeterminación, cuya existencia debe organizarse de forma autónoma sólo con el apoyo o ayuda cuando sea necesario, (Böttinger, 2016, p. 71).

También se establecen los derechos de las personas con discapacidad (Böttinger, 2016, p.72):

- Respeto a la autonomía individual, la libertad de tomar decisiones personales.
- La no discriminación

- Completa participación e implicación en la sociedad
- Respeto a las diferencias entre las personas con discapacidad y su aceptación.
- Igualdad de oportunidades
- Accesibilidad y movilidad

Para llevar a cabo todo lo establecido por la Convención es necesario transformar el sistema educativo. Así pues, el artículo 24 abarca todas las exigencias necesarias para convertirlo en un sistema educativo inclusivo.

En la República Federal Alemana son los Estados Federales “Länder” los que tienen competencias en materia de educación, por esta razón la “Kultusministerkonferenz” (KMK) publicó en 2011 una serie de recomendaciones para llevar a cabo una educación y formación inclusiva. Entre los aspectos que trata cabe destacar los derechos individuales de cada alumno y que deben ser considerados en colaboración con todas las partes para llevarlos a cabo con éxito. El derribar todas las barreras y la igualdad de oportunidades también son aspectos muy importantes en estas recomendaciones. No se obvian aspectos más formales como la valoración de los rendimientos o las pruebas finales.

A partir de estas recomendaciones de la KMK cada “Land” realiza una revisión y adaptación de su ley de educación.

### 3 ASPECTOS DE LA INCLUSIÓN

Así pues, la inclusión en educación se sustenta sobre 4 dimensiones fundamentales tanto a nivel del sistema educativo como del proceso pedagógico:

1. El derecho a la formación
2. La participación
3. No la discriminación
4. El principio de reconocimiento

Además en la República Federal Alemana se considera que estas dimensiones deben trasladarse a la escuela bajo unos criterios marco de calidad, dentro de este marco cada “Land” establecerá un catálogo de criterios que permitirán regir el desarrollo de la calidad de las escuelas, la inspección escolar así como el desarrollo del modelo escolar “Leitbild”. Un ejemplo de ello son las características de calidad adoptadas para las escuelas de Berlín y que a continuación paso a exponer como un modelo muy completo.



Tabla. 2: Características de calidad para las escuelas de Berlín (Egger, 2017, p.39)

| ÁMBITOS DE CALIDAD               | CARACTERÍSTICAS DE CALIDAD  |
|----------------------------------|---|
| Proceso de enseñanza-aprendizaje | Plan de estudios interno, estructuración de la enseñanza, Clima favorable al aprendizaje, ayuda sistemática, formación lingüística, aprendizaje orientado al rendimiento, a la valoración del rendimiento y al aprendizaje del día completo |
| Cultura escolar                  | Inclusión, la escuela como un lugar de vida, participación de los alumnos/as, de todos los participantes en el proceso educativo, cooperación y asesoramiento   |
| Gestión escolar                  | Responsabilidades de gestión, desarrollo del personal, gestión de calidad y organización de los procesos  |
| Profesionalidad de los docentes  | Naturalmente pedagógica, desarrollo permanente de las competencias profesionales, comunicación y cooperación, trato con exigencias profesionales  |
| Desarrollo de la calidad         | La escuela como una organización de aprendizaje, programa escolar, evaluación interna, evaluación externa   |
| Resultados y consecuencias       | Seguimiento escolar, competencias, nivel de satisfacción e influencia externa   |

Fuente: *Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin* (Laubenthal et al. 2013,6)

Ya desde la década de los noventa, en la República Federal, se establece un cambio de paradigma en el sistema educativo con nuevas iniciativas de reforma y con un concepto muy propio “Steuerung” cuya finalidad es la de potenciar y mejorar la calidad mediante la cooperación entre los distintos actores y los distintos instrumentos del sistema educativo. Éstos son de dos tipos:

1. Directos. Son los tradicionales del sistema educativo. La financiación, la legislación y normalización de la formación, la administración educativa, los planes de estudio, las vías de formación, las certificaciones, el reparto de los recursos, la evaluación, etc.
2. Indirectos. Estos marcan el proceso educativo mediante las exigencias marco, las decisiones individuales, el proceso y los resultados de los distintos ámbitos paralelamente adquieren gran relevancia la calidad de las posibilidades de aprendizaje y los resultados en los distintos ámbitos.

#### 4 INSTRUMENTOS Y NIVELES DE APLICACIÓN

Este concepto de “Steuerung” adquiere gran relevancia al contemplar el cambio del sistema educativo hacia la inclusión, lo que exigirá nuevos niveles e instrumentos. Esta capacidad de potenciar y fomentar “Steuerung” se plasmará en tres niveles:

1. Macronivel tanto político como administrativo, es decir, el nivel del sistema educativo en el Estado Federal y en los “Länder”. También se encuentra en este nivel el sistema de apoyo mediante la formación continua, la orientación, el grupo dinamizador (Steuergruppe) y la inspección educativa.
2. Nivel medio que corresponde a la organización de cada escuela individualmente.
3. Micronivel de interacción personal en la enseñanza, los docentes y estudiantes.

Para llevar a cabo el cambio hacia un sistema educativo inclusivo contemplando los tres niveles mencionados son necesarios los siguientes instrumentos de potenciación “Steuerungsinstrumente” (Egger, Tegge, 2017, p.63):

Tabla 3: Instrumentos de potenciación según los tres niveles antes mencionados

| Macro nivel   | Nivel medio  | Micro nivel  |
|---|--|--|
| Hacia el camino de un sistema educativo inclusivo e inclusión social  | Escuelas inclusivas  | Enseñanza en general, enfoque/ posición, desarrollo del aprendizaje y aprendizaje social   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de acción nacional</li> <li>• Plan de acción del estado federal “Land”</li> <li>• Cambios en la ley de educación</li> <li>• Adaptación de normativas según la perspectiva inclusiva</li> <li>• Plan de estudios inclusivo</li> <li>• Recursos para potenciar la inclusión/ financiación</li> <li>• Plan de acción regional</li> <li>• Informe de inclusión de los estados federales “Länder”</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo del modelo escolar</li> <li>• Programa escolar (“Schulprogramm”)</li> <li>• Desarrollo de los aspectos fundamentales</li> <li>• Investigación del ingreso integral</li> <li>• Oferta en el sentido de la formación integral</li> <li>• Sistema de apoyo</li> <li>• Índice para la inclusión</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acuerdo de objetivos</li> <li>• Conversaciones para el desarrollo</li> <li>• Planes para impulsar</li> <li>• Feedback entre alumnos/as y profesores/as</li> <li>• Asistencia a otras clases “Hospitationen”</li> <li>• ...</li> </ul> |

Fuente: Eigene Darstellung in Anlehnung an Empfehlungen von Klemm und Preuss-Lausitz (2011).

Llegados a este punto quisiera adentrarme en algunos de los aspectos tratados por su especial relevancia. Se pueden insertar dentro de las características de la calidad y además las encontramos

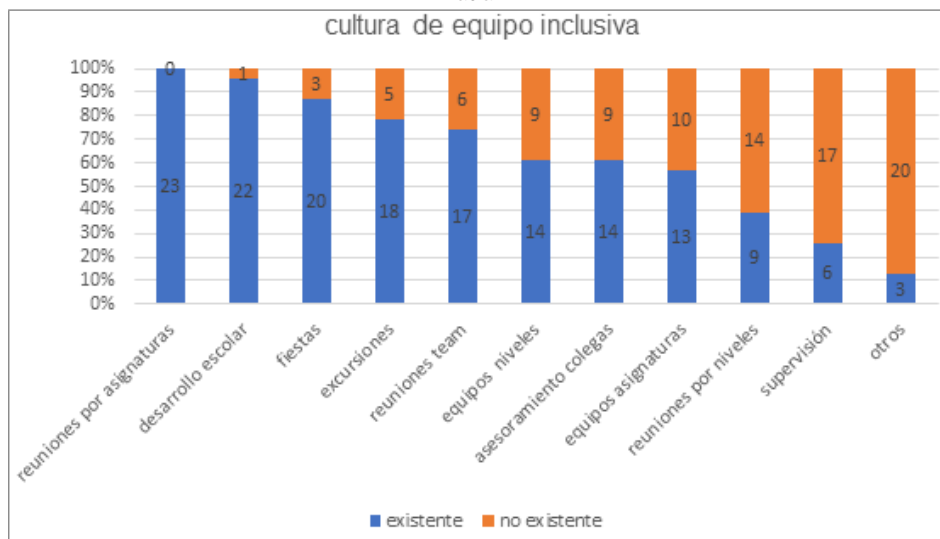
#### 4.1 SCHULPROGRAMM

El programa escolar “Schulprogramm” será el primer punto por su importancia, pues es el reflejo completo de lo que se plantea en la escuela y para su realización es fundamental los actores que lo llevan a cabo. Desde el punto de vista de la inclusión una de las ideas básicas tiene que ser “la escuela para todos”. Esto abarca desde los discapacitados hasta los que tienen altas capacidades, es decir, una escuela que se basa en la diferencia y su convivencia. Esto requiere el considerar y practicar valores tales como la tolerancia, el fortalecimiento de la individualidad a la vez que potenciar la unión de la comunidad, por lo tanto, entre los objetivos del programa escolar se encuentran potenciar al niño como ser individual con sus propias capacidades y sus inclinaciones en un aprendizaje conjunto en la clase y en cada uno de los niveles.

#### 4.2 CULTURA DE EQUIPO

Para potenciar la heterogeneidad en la enseñanza, el aprendizaje autónomo y a la vez cooperativo la República Federal Alemana da gran valor a la cultura del “team” equipo inclusivo (Hinz, Kruschel, 2017, p. 65).

Tabla 4:



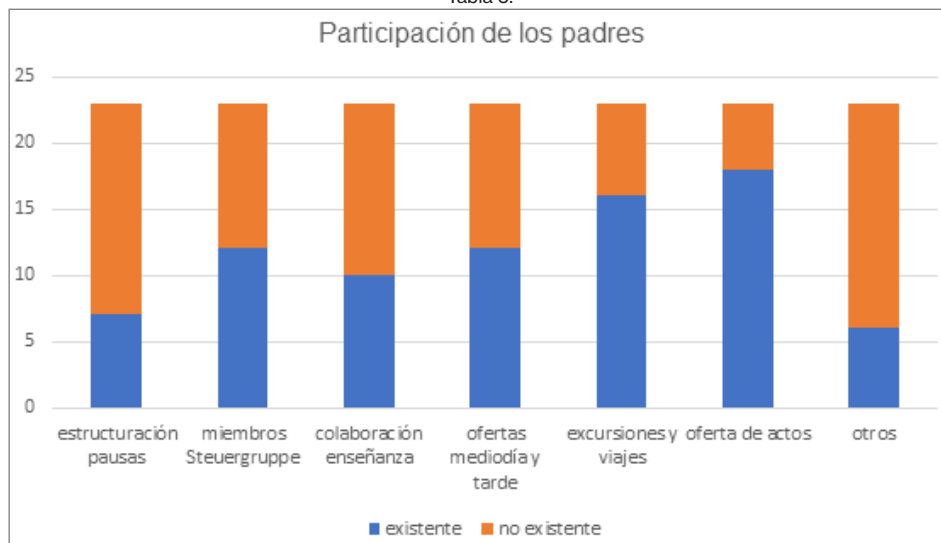
Quelle: Aktionen zur Förderung der Teamkultur in den rückmeldenden Svhulen  
 Fuente: Hinz 2017, p. 65.

Estos datos reflejan por un lado, el amplio abanico de actividades regulares entre los distintos equipos que deben guiar esta escuela inclusiva. Por otro lado, la necesidad de mejorar y ampliar la aplicación de estos mismos y su funcionamiento, pues observando los porcentajes es evidente que casi la mitad de estas acciones que deben ser parte de la cultura de equipo inclusiva se hallan al nivel del 50%.

#### 4.3 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

La participación de los padres cobra una especial relevancia en este tipo de escuelas inclusivas. Su apoyo y colaboración en aspectos fundamentales organizativos y de formación de los propios padres será mayor, será menor su influencia en los aspectos pedagógicos y de contenidos. En la tabla siguiente se puede ver reflejado este aspecto de la cultura escolar inclusiva (Hinz, Kruschel, 2017, p. 69)

Tabla 5:



Quelle: Partizipation der Eltern über formale Gremien hinaus an den rückmeldenden Schulen.

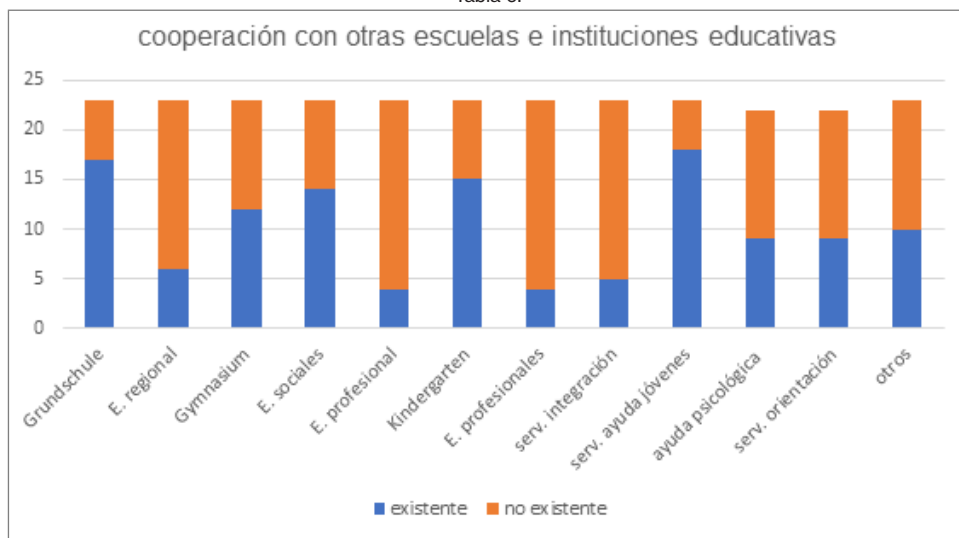
Fuente: Hinz 2017, p. 69.

La participación de los padres en algunos aspectos es alta pero en otros, como en el caso de ser miembros del “Steuergruppe”, ( grupo que en estrecha colaboración con la Dirección del Centro es la responsable de plantearse los puntos débiles que se pueden detectar en los distintos ámbitos y proponer vías para mejorarlos) todavía no es lo suficientemente elevado.

#### 4.4 COOPERACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES

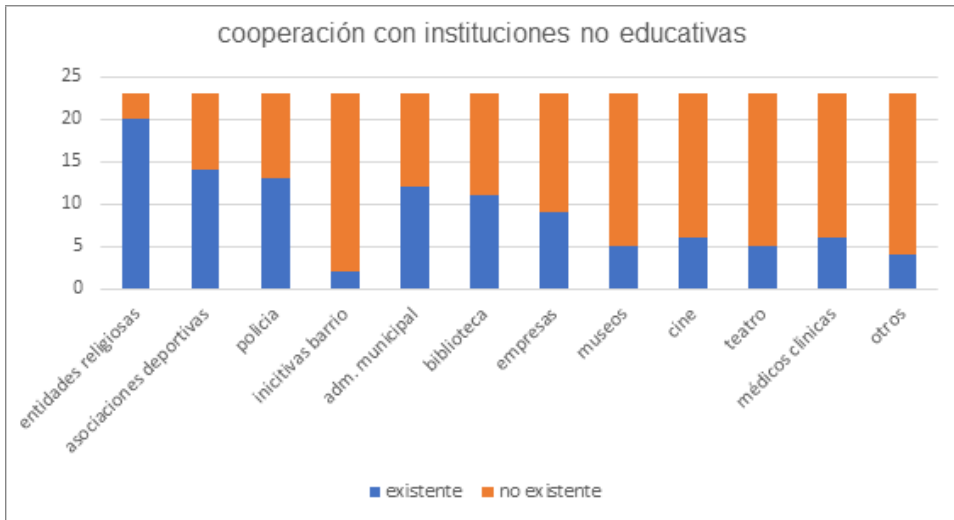
La visión de los diferentes aspectos de las escuelas como instituciones de educación inclusiva, debe someterse a distintos cambios para adaptarse a este nuevo enfoque en una nueva sociedad, tal como se ha expuesto hasta aquí y demuestran los datos aportados. Aunque institución independiente con sus características propias pero insertada en una sociedad sometida a cambios continuos la escuela inclusiva alemana forma parte de un tejido o red que contempla su relación con otras escuelas, otras instituciones educativas y también servicios especializados, éste es un aspecto pero existe una segunda fase y por ello no menos importante en la que se establecen contactos y cooperaciones con instituciones sociales no educativas y que colaboran en la creación de esta conciencia inclusiva. Lo que se demuestra y queda evidente en las dos tablas siguientes (Hinz, Kruschel, 2017, p.70-71):

Tabla 6:



Quelle: Kooperation mit Bildungseinrichtungen und Fachdiensten der rückmeldenden Schulen  
Fuente: Hinz 2017, p. 70.

Tabla 7:



Quelle: Kooperation mit ausserschulischen Partner/innen für inklusives Bewusstsein. Fuente: Hinz 2017, p. 71.

Como he mencionado la relación y cooperación entre instituciones educativas son el complemento fundamental para crear en los alumnos esta conciencia inclusiva tan importante para llevar a cabo la renovación educativa

Analizando todos y cada uno de los distintos factores tan decisivos e importantes y nunca fáciles, podemos plantearnos algunas cuestiones a analizar que cada uno de los “Länder” con competencias en materia de educación, intentan llevar a cabo con más o menos éxito y con más o menos intensidad.

Me gustaría formular algunas cuestiones basadas en lo visto hasta el momento y con posterioridad analizar cómo cada uno de los Estados Federales se plantea llevar a cabo este proyecto de la inclusión.

La discapacidad se produce a distintos niveles y con distinta intensidad, aquí cabría preguntarse ¿se puede incluir a los alumnos en el sistema educativo inclusivo independientemente de las dificultades individuales de cada uno de ellos?

Otra cuestión a analizar es la profesionalización de todo el personal relacionado con esta individualización de los alumnos dentro de contexto social diverso. ¿Es suficiente? ¿Puede jugar la educación permanente, a lo largo de la vida un papel importante en la inclusión?

Y por último, ¿disponen todos y cada uno de los “Länder” los recursos suficientes para llevar a cabo esta importante transformación y aplicación del sistema educativo inclusivo?

Para ilustrar algunos aspectos de estas cuestiones el paso siguiente lleva a analizar cómo afronta este reto cada uno de los Estados federales.

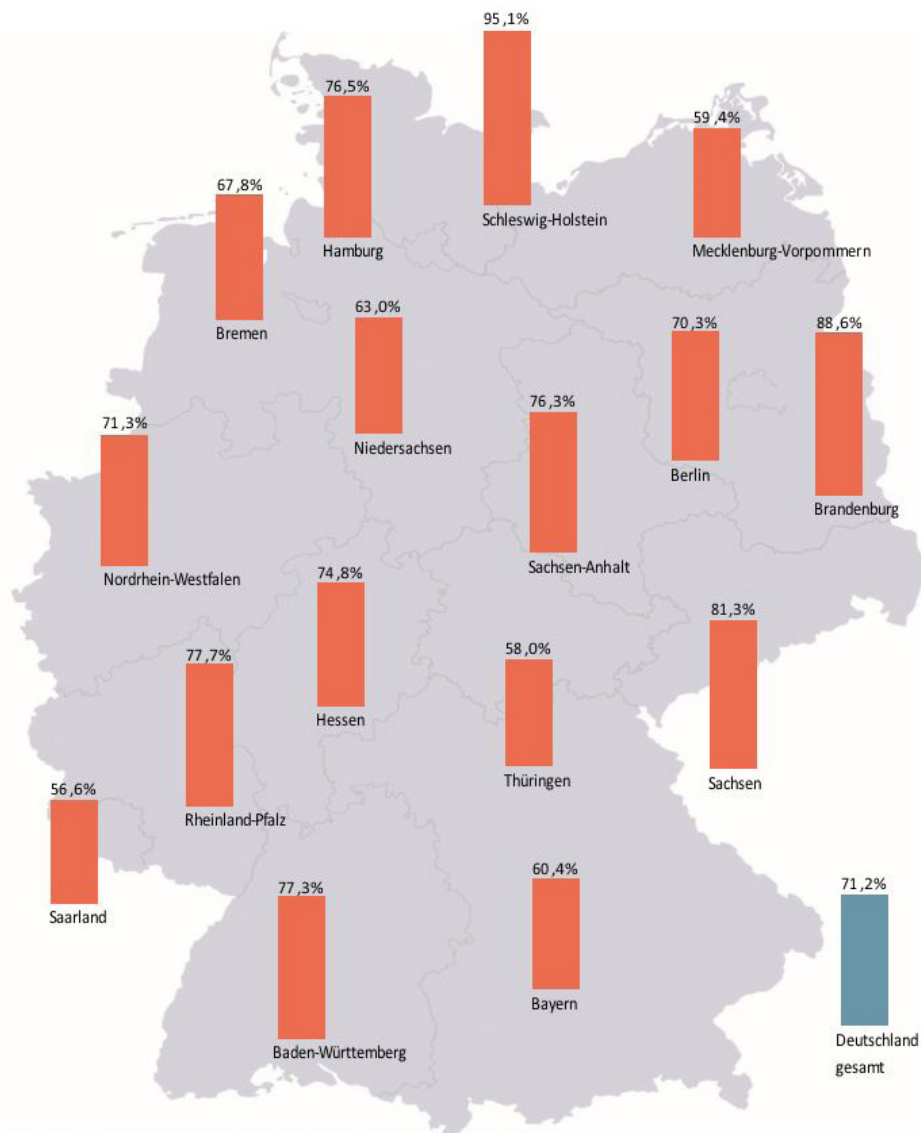
## 5 EL SISTEMA EDUCATIVO ALEMÁN EN LOS LÄNDER

### 5.1 VISIÓN GLOBAL

El sistema educativo alemán posee una característica de permeabilidad “Durchlässigkeit” entre las distintas vías de la educación secundaria (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) para poder entender mejor los cambios planteados en los diferentes Estados Federales hay que partir de la situación inicial, en el mapa siguiente queda reflejado el número de egresados/as de las escuelas sin al menos un certificado de “Hauptschule” en cada uno de los “Länder”.

Considerando que el promedio de la República Federal en su conjunto es de 71,2 % algunos de los “Länder” se hallan muy por debajo de esta media, un ejemplo lo representan Saarland (56,6%), Thüringen (58,0%), Mecklenburg-Vorpommern (59,4%), Bayern (60,40%) y Niedersachsen (63,0) en contraposición otros la superan con porcentajes muy elevados como Schleswig-Holstein (95,1%), Brandenburg (88,6%) y Sachsen (81,3%). El resto de los Estados se encuentran entre los dos extremos y más próximos al porcentaje medio.

Mapa 1: Egresados/as de las escuelas sin al menos un certificado de *Hauptschule*

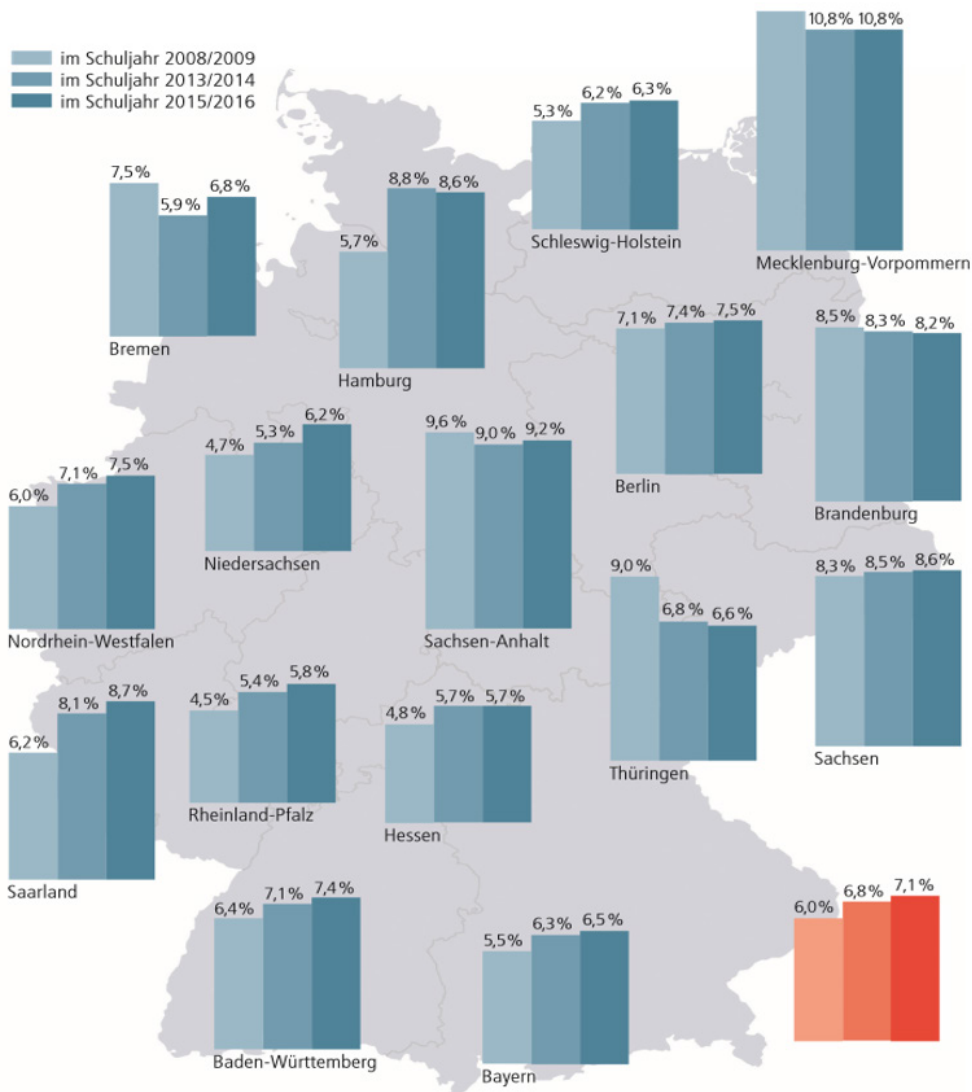


Qulen: Statistisches Bundesamt 2017; eigene Berechnungen

Fuente: Lange 2017, p.



Mapa 2: Cuotas de escuelas especiales



Quellen: Klemm 2014a; KMK 2014a, b; KMK 2015; KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Fuente: Lange 2017, p.14

Aunque en general estas instituciones van en aumento o se mantiene su cantidad, se observa un descenso en 2 Länder, Mecklenburg-Vorpommern y Thüringen.

| CURSOS    | BADEN-WÜRTTEMBERG  | BAYERN                                  | BERLIN   | BRANDENBURG  |
|-----------|--|---|--|--|
| 11/12     | Escuelas piloto con formación escolar de jóvenes con discapacidad            | Se reforma la ley de educación          | Se define el concepto  |  |
| 12/13     |  |   |  |  |
| 13/14     |  | Desde 2013 existen modelos de inclusión |  | Proyecto piloto “escuela primaria inclusiva”.  |
| 14/15     | Hito importante.<br><br>Reforma ley educación                                |   | Creación 13 centros de psicología escolar orientación y apoyo  |  |
| 15/16     | Las escuelas especiales se transforman en centros de formación y orientación | Se observan pasos hacia la inclusión    |  |  |
| 16/17     |  |   | Se crean escuelas en las que se considera las siguientes discapacidades (*1). Y se acuerda planificar 30 más.. |  |
| 17/18     |  |   | Disposición para los recursos y equipos para las escuelas con desarrollo del aprendizaje emocional y social    | Se amplía el número de instituciones según proyecto piloto                                     |
| 2023/2024 |  |   |  | Todas las “Grundschulen”, “Oberschulen” y “Gesamtschulen” instituciones “aprendizaje conjunto” |

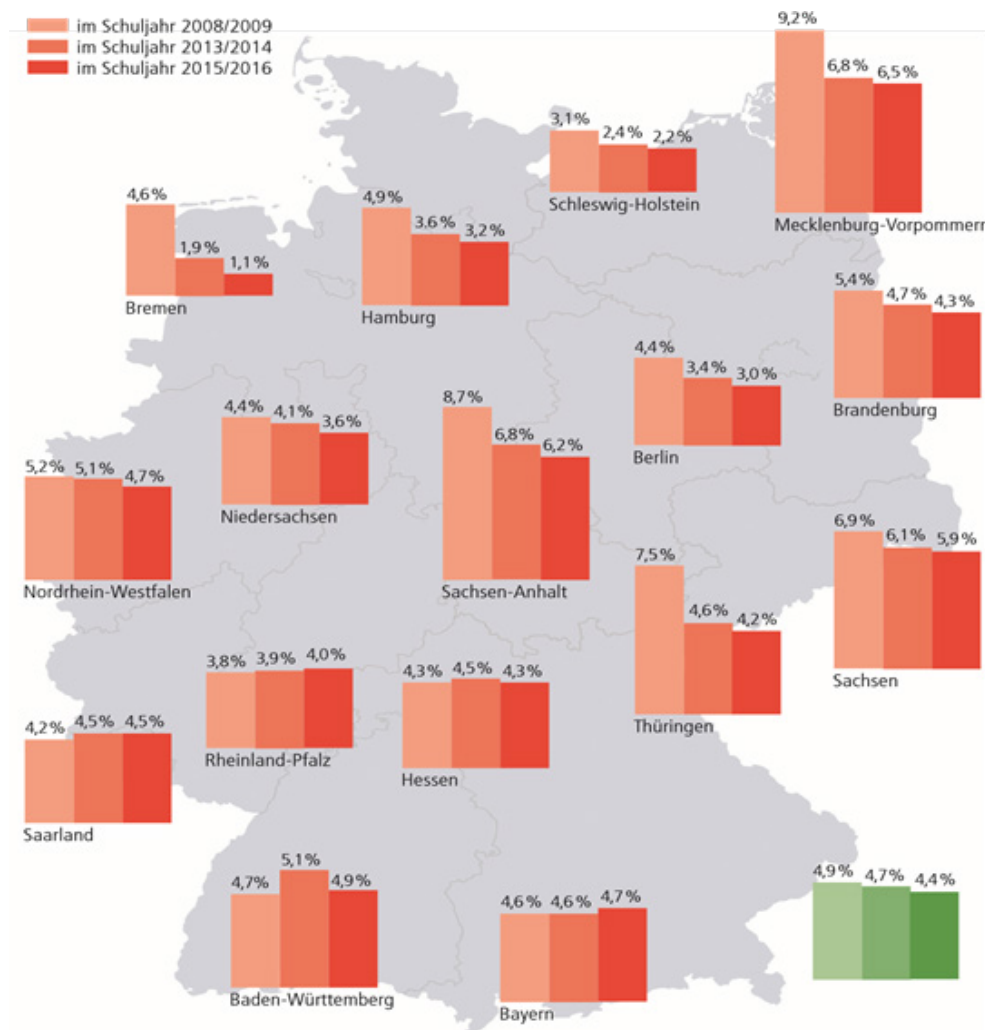
(\*1) auditivas, de comunicación, de visión, de desarrollo corporal y motor, mentales y autismo.

| CURSOS | BREMEN  | HAMBURG   | HESSEN   | MECKLENBURG-VORPOMMERN  |
|--------|---|---|--|---|
| 11/12  | A partir 2010 se desarrolla un plan de inclusión<br>2011- apoyo las escuelas a la enseñanza inclusiva | Formación inclusiva en las escuelas de este "Land".               |  | 2010/11 – primer intento de crear una escuela inclusiva                             |
| 12/13  | Recursos de centros especializados pasan a pedagogía de apoyo   | Plan de acción del "Land"   |  |   |
| 13/14  |   |   |  |   |
| 14/15  |   | El Senado publica informe sobre la aplicación del plan del "Land" |  |   |
| 15/16  |   |   | Creación de nueve modelos regionales de educación inclusiva                              | Estrategias de inclusión del gobierno del "Land" en el sistema educativo hasta 2023 |
| 16/17  |   |   | Partiendo de esta experiencia, pacto de las escuelas inclusivas, cooperación entre ellas |   |
| 17/18  | El paso al sistema educativo inclusivo debe completarse durante este curso                            |   |  |   |
| 18/19  |   |   | Tienen que existir estos pactos por todo el Estado Federal de Hessen                     |   |

| CURSOS        | NIEDERSACHSEN   | NORDRHEIN-WESTFALEN  | RHEINLAND-PFALZ  | SAARLAND   |
|---------------|---|--|--|--|
| 11/12         | Cambio ley educación hasta las clases 4.  |  |  | Proyecto piloto con 7 Grund- 2 Real- y 2 Gesamtschule  |
| 12/13         |   |  | Se sigue desarrollando la inclusión en el ámbito escolar que se inició en la década de los 90. |  |
| 13/14         |   | El gobierno del "Land" publica la primera ley para implementar los resultados de la Convención de los Derechos de los Discapacitados |  | Final proyecto piloto. Se modifica la ley para incorporar el concepto de inclusión   |
| 14/15         | Otro cambio ley por el que las "Grundschule" y otras escuelas se convierten en inclusivas | Entran en vigor nuevos cambios en la ley de educación en los que se dan las directrices para implementar la formación inclusiva      |  | Todos los niños tienen la obligación de participar en la "Grundschule". Los padres deben solicitar el paso a la "Förderschule" |
| 15/16         |   |  |  |  |
| 16/17         |   |  | En este curso escolar existen ya 289 instituciones   | Todas las "Grundschule" poseen apoyo pedagógico  |
| 17/18         | Creación de centros de orientación y apoyo para las escuelas inclusivas                   |  |  |  |
| A partir 2024 | Todas las escuelas deben ser inclusivas en este "Land"                                    |  |  |  |

| CURSOS | SACHSEN  | SACHSEN-ANHALT  | SCHLESWIG-HOLSTEIN  | THÜRINGEN   |
|--------|--|---|---|---|
| 11/12  | Consejo expertos establecen los pasos a seguir                       |   |   | Paulatinamente la mitad del tiempo para apoyo pedagógico especial             |
| 12/13  | Se inicia un plan piloto llamado ERINA con cuatro modelos regionales | Enseñanza conjunta como piedra angular de la formación inclusiva  |   | Desarrolla un plan de inclusión   |
| 13/14  |  | Certificación de escuelas con perfil inclusivo, tanto de primaria como de secundaria  | Se inicia la inclusión en las escuelas  |   |
| 14/15  |  |   | Se crean puestos para profesores de apoyo en la clase, así como proyectos extraescolares          | A partir de este curso se convierten en centros de competencias y orientación |
| 15/16  |  | Se creó una alianza para la inclusión de la escuela primaria y secundaria de manera que los recursos de la pedagogía especial sistemáticamente permanecieran juntos | Los profesores de educación especial se incorporan a las escuelas normales bajo un nuevo concepto |   |

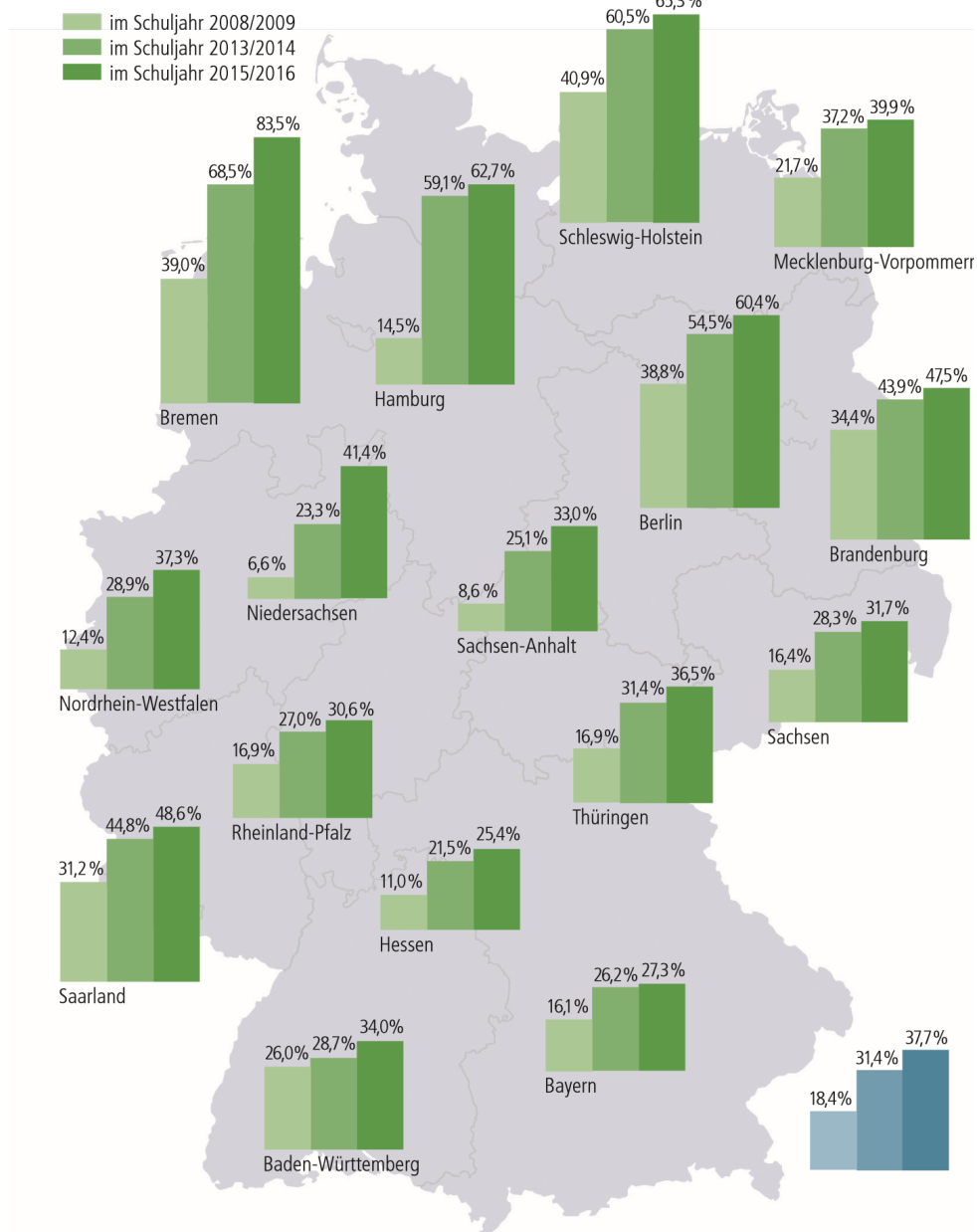
Mapa 3: Cuotas de exclusión expresadas en porcentajes



Quellen: Klemm 2014a; KMK 2014a, b; KMK 2015; KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen  
 Fuente: Lange 2017, p.16

Observando el mapa se puede concluir que los “Länder” cuya cuota de exclusión se mantiene sin grandes cambios se hallan en el suroeste. En cambio, en los más nórdicos se observa una disminución progresiva y más acentuada de la exclusión.

Mapa 4: Cuota de participación en inclusión en porcentajes



Quellen: Klemm 2014a; KMK 2014a, b; KMK 2015; KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen  
 Fuente: Lange 2017, p.18

En el mapa de la cuota de inclusión son los “Länder” situados en el noroeste los que muestran una evolución más significativa con respecto a los demás, aunque todos ellos poseen un avance en mayor o menor grado en este proceso ascendente.

Como queda patente en la tabla 8 todos los Estados Federales hacen importantes esfuerzos para implementar la educación inclusiva. El punto de partida es principalmente las recomendaciones de la KMK de 2011. Todos ellos inician una reforma de su ley de educación. En algunos se pone en marcha un proceso antes ya de esta fecha como el caso de Bremen.

Otros parten de un proyecto piloto durante un tiempo limitado, a partir de cuya experiencia y de los resultados pretenden extenderlo a las otras instituciones, siguen este modelo Estados como Brandenburg o Sachsen con su proyecto ERINA.

La planificación desde los primeros pasos, o bien, con la reforma de la ley de educación hasta el final del proyecto es otra opción, por ejemplo: Bremen inicia su andadura en 2010 y se plantea completar el paso al sistema inclusivo en el curso 2017/2018. Mecklenburg-Vorpommern hace su primer intento en el curso 2010/2011 y su intención es evolucionar hasta el año 2023.

A mi juicio y frente a los datos de la KMK, quisiera destacar un “Land” en concreto, Bremen en el curso 2008/09 poseía unas cuotas de exclusión del 4,6%, que han ido descendiendo en el curso 2013/2014 a 1,9% y en 2015/2016 queda reducida al 1,1%. De ello podemos deducir que sus niveles de exclusión apenas son significativos. Por el contrario, las cuotas de inclusión muestran un movimiento totalmente contrario y favorable a la inclusión. En el curso 2008/2009 la cuota era de 39,0% hasta pasar en el curso 2015/16 al 83,5%. Al analizar cuáles pueden ser las causas de este crecimiento ascendente, se observa que inicia este camino muy pronto en 2010 con el desarrollo de un plan de inclusión, dando mucha importancia a los centros de recursos especializados que pasan a pedagogía de apoyo. Este plan ya contempla el recorrido hasta el curso 2017/18 cuando se debe completar todo el proceso. En resumen, planificación a corto y más largo plazo y principalmente los centros de recursos pedagógicos.

Otros dos “Länder” también marcan una cuota ascendente que merece ser destacada, aunque la exclusión se reduce de manera más moderada. Hamburg y Niedersachsen junto a Bremen son Estados que dan mucha importancia a los planes de acción y a los centros de orientación y apoyo. Lo que nos lleva a concluir el papel destacado de la formación y la utilización de los recursos en las nuevas instituciones y necesidades que se presentan en este proceso.

## 6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Quedan las preguntas abiertas y a mi juicio, se pueden retomar en este punto. En muchos “Länder” como Berlin, las instituciones educativas consideran a las personas



con discapacidad según sean las dificultades auditivas, de comunicación, de visión, de desarrollo corporal, motor, discapacidades mentales y autismo. Y tienen la intención en un futuro próximo de hacerlo con 30 discapacidades más. Aquí queda pues la pregunta ¿se puede incluir a los alumnos en el sistema educativo inclusivo independientemente de las dificultades individuales de cada uno de ellos?

Es evidente que la formación y todos los esfuerzos que se hagan en esta dirección dan un fruto muy positivo. Los centros de apoyo, las orientaciones, el personal especializado toda la formación ayuda a llevar adelante con éxito esta nueva visión de la educación. Pero ¿puede jugar la educación permanente, a lo largo de la vida un papel importante en la inclusión?

Los recursos son imprescindibles para llevar a cabo cualquier proyecto y por supuesto, en esta situación. En algunos Estados Federales se produce un trasvase de los recursos aplicados en la educación especial hacia las instituciones inclusivas. Tanto los recursos personales, como económicos son más elevados, lo cual presupone mayores dificultades económicas. Así pues, ¿disponen todos y cada uno de los “Länder” los recursos suficientes para llevar a cabo esta importante transformación y aplicación del sistema educativo inclusivo?

Como conclusión, en la República Federal Alemana el tema de la inclusión se lleva a cabo de forma distinta en los diferentes Estados Federales, Algunos plantean sus estrategias y sus planes de acción basados en las recomendaciones de la KMK. Otros llevan a cabo intensos debates sobre el tema, o bien, buscan estrategias para implementar la inclusión. A mi juicio, este proyecto se enfrenta a varios problemas, por un lado, la discapacidad y su grado, por otro lado, la formación de los profesionales que tienen que llevar a cabo esta implementación y por supuesto, los recursos principalmente los económicos.

La discapacidad representa una dificultad física o psicológica que cualquier ser humano puede padecer en cualquier momento de la vida, El sentirse útil, ser humano, individuo capaz de tomar decisiones, de ser autónomo, de sentirse realizado en la vida es lo que hace persona. Los que gozamos de nuestras capacidades físicas así como mentales somos parte de esta vida en la que ellos se encuentran y es misión de todos el hacer posible un mundo en el que nos sintamos personas, la inclusión en la educación y también socialmente es uno de los medios para conseguirlo.

## 7 VOCABULARIO

- Durchlässigkeit - permeabilidad  
Förderschule – escuela especial  
Gesamtschule – escuela comprensiva  
Grundschule – escuela primaria  
Gymnasium – escuela educación secundaria  
Hauptschule – institución de enseñanza secundaria se completa con un periodo de formación profesional  
Hospitation – observación de clases por parte de los profesores  
Kindergarten – guardería  
Land/Länder – Estado Federal/Estados Federales  
Leitbild - modelo  
Realschule – escuela secundaria  
Schulprogramm – currículo escolar  
Steuerung – gestión, pilotaje  
Steuergruppe – grupo encargado de la gestión, del pilotaje

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Böttinger, T. (2016). *Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Budde, J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (2017). *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge*. Berlin: Barbara Budrich.
- Dorrance, C.& Dannenbeck, Cl. (2017). *Inklusive Bildung in Bayern*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Geiger, G. & Lengsfeld, M. (2015). *Inklusion-ein Menschenrecht. Was hat sich getan, was kann man tun?*. Berlin: Barbara Budrich.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. & Kruschel, R. (2017). *Entwicklung schulischer Inklusion auf Landesebene*. Bad Heilbrunn: Forschung Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (KMK. 2010): *Pedagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010*. Recuperado de: [kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html](http://kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html).
- Kultusministerkonferenz (KMK. 2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Recuperado de: [kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html](http://kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html).

- Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland, Ländervergleich*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Dobe, M. (2017). *Inklusive Bildung in Berlin*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V., Faulhaber, L. & Witte, Ch. (2017). *Inklusive Bildung in Brandenburg*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Schmidt-Häuer, J. (2017). *Inklusive Bildung in Bremen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Rabe, T. (2017). *Inklusive Bildung in Hamburg*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Degen, Ch. (2017). *Inklusive Bildung in Hessen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V., Krebs, J., Haferkamp, M. & Mett, B. (2017). *Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Politze, St. (2017). *Inklusive Bildung in Niedersachsen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Hendricks, R. (2017). *Inklusive Bildung in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Wenzel, J. (2017). *Inklusive Bildung in Rheinland-Pfalz*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Sastges-Schank, A. (2017). *Inklusive Bildung in Saarland*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V., Kliese, H. & Kluge, R. (2017). *Inklusive Bildung in Sachsen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Kolb-Janssen, A. (2017). *Inklusive Bildung in Sachsen-Anhalt*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Ernst, B. (2017). *Inklusive Bildung in Schleswig-Holstein*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Merten, R. (2017). *Inklusive Bildung in Thüringen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Laubenstein, D., Lindmeier, Ch., Guthöhrlein, K. & Scheer, D. (2015). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Moser, V. & Egger, M. (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stichler, M. & Huzel, V. (2017) *Inklusive Bildung in Baden-Württemberg*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018). *Handbuch schulische Inklusion*. Regensburg: Barbara Budrich.
- Thoma, P. & Rehle, C. (2009) *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

# CAPÍTULO 15

## LA CONSOLIDACIÓN DE PRÁCTICAS DE MERCADO EN LA EDUCACIÓN CHILENA A PARTIR DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA DES-MERCANTILIZADORA

*Data de submissão: 03/02/2021*

*Data de aceite: 05/03/2021*

**Hernán Mateluna Estay**

Universidad Autónoma de Barcelona,  
Barcelona, España

hernanmateluna@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8259-4014>

**RESUMEN:** El sistema educativo chileno se ha establecido como uno de los más privatizados en el mundo. Sin embargo, a causa de las protestas de los movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011 para acabar con las prácticas de mercado en educación, el gobierno en el año 2014 promete una reforma educacional para cumplir dicha demanda. La primera ley de esta reforma es la denominada “ley de Inclusión Escolar”, la que se constituye en el punto de partida en el proceso de des-mercantilización del sistema educativo chileno. Este trabajo analiza el proceso de construcción y aprobación de una política “des-mercantilizadora” en uno de los sistemas educativos más privatizados del mundo. La investigación se fundamenta en el enfoque analítico de la Economía Política Cultural aplicada a la adopción de

políticas educativas. A nivel metodológico el trabajo examina documentos oficiales relacionados con la elaboración de la ley, así como también los fundamentos teóricos que utilizó el gobierno para justificarla. El trabajo examina la trayectoria de la ley, las disputas por lograr su aprobación y la oportunidad de consensuar entre la derecha y la izquierda la consolidación de prácticas de mercado en el sistema educativo.

**PALABRAS CLAVE:** Chile. Des-mercantilización. Educación. Mercado escolar. Ley de Inclusión Escolar.

THE CONSOLIDATION OF MARKET PRACTICES IN CHILEAN EDUCATION BASED ON A DECOMMODIFICATION POLICY

**ABSTRACT:** The Chilean educational system has been set as one of the most privatized in the world. However, due to the student movements from 2006 to 2011 where they requested to end the practices of market in education, the Government in 2014 promised an educational reform to meet that demand. The first law of this reform is the named “school inclusion law”, that is the starting point in the process of diminishing the market dynamics of the Chilean educational system. This paper analyses the process of

construction and approval of a “de-commoditizing” policy in one of the most privatized educational systems in the world. Theoretically, the paper is based on the analytical approach of the Cultural Political Economy applied to adopting educational policies. Methodologically it examines official documents relating to the drafting of the bill, as well as the theoretical foundations that the Government used to justify it. The paper examines the trajectory of the law, the disputes to obtain its approval and the opportunity to obtain consensus in the consolidation of market practices in the education system between the right and left party.

**KEYWORDS:** Chile. Decommodification. Education. School market. School inclusion law.

## 1 INTRODUCCIÓN

Durante la dictadura chilena, en la década de los 80, se inicia una transformación del sistema educativo basándose en las concepciones neoliberales de Milton Friedman. Esta transformación, reduce la función del Estado a un rol subsidiario (Ruiz, 2010), porque es el mercado el que pasa a ser el principio regulador del sistema educativo (Ruiz, 2012). Así se configura un sistema descentralizado de educación que se fundamenta en la libertad de elección que tienen las familias para elegir la escuela donde enviarán a sus hijos a través del sistema de cheque escolar “voucher” (Friedman, 1966) y un sistema de financiamiento por parte del Estado de subvenciones a la demanda en función al servicio prestado para asegurar la competencia entre las diversas escuelas (Jofré, 1988).

Este sistema de financiamiento por parte del Estado era el mismo para las escuelas públicas y particulares subvencionadas<sup>1</sup>. Esta igualdad de trato termina otorgando grandes ventajas al sector particular subvencionado (Falabella, 2015), tales como poder lucrar con fondos públicos, cobrar una mensualidad a las familias y seleccionar a sus estudiantes. En este contexto las escuelas particulares subvencionadas aumentaron su matrícula en desmedro de la educación pública debido a la fuga de los estudiantes de medianos ingresos (Canales, Bellei y Orellana, 2016; Hsieh y Urquiola, 2006; Valenzuela, Villalobos y Gomez, 2013). Esto ha repercutido en la segregación del sistema educacional chileno hasta llegar a ser uno de los más segregados del mundo (OECD, 2013).

Este contexto fue puesto en entredicho por los movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011. Como respuesta, se instala la necesidad de modificar el sistema educativo mediante una reforma educacional, la cual de acuerdo a la cuenta pública anual realizada por el gobierno en el año 2015, busca el fortalecimiento de la educación pública y terminar con la lógica de mercado en el sistema educativo chileno (Ministerio de Educación, 2015).

<sup>1</sup> Escuelas administradas de forma privada que reciben subvención estatal.

Esta reforma educacional está pensada por etapas o leyes independientes que en su conjunto conforman la reforma. La primera ley corresponde a la 20.845, también conocida como ley de Inclusión Escolar, la cual modifica diversos cuerpos legales y establece 38 artículos transitorios. La promulgación de esta ley en el año 2015, supuso el punto de partida dentro del proceso de “des-mercantilización” del sistema educativo chileno, a partir de la eliminación de tres prácticas de mercado de la educación que recibe subvención estatal: lucro, selección escolar y financiamiento compartido.

## **2 APROXIMACIÓN METODOLÓGICA**

Esta investigación analiza la trayectoria desde la elaboración hasta la promulgación de la ley de Inclusión Escolar, utilizando el modelo establecido por Jessop (2010) a través de herramientas conceptuales de la economía política cultural respecto a la interacción que existe entre los factores materiales y semióticos en los mecanismos evolutivos de selección, retención y variación que permiten explicar las transformaciones institucionales. Estos mecanismos de análisis han sido desarrollados en diferentes contextos para analizar la adopción de las políticas educativas, y que posteriormente es desarrollado por Verger (2016) para el análisis de políticas educativas (Verger, Fontdevila y Zancajo, 2017). Para la investigación sobre la trayectoria de la ley de Inclusión Escolar se analizaron discursivamente documentos relacionados con el proceso de elaboración de la misma teniendo como patrones preestablecidos los conceptos de lucro, selección y financiamiento compartido o copago.

## **3 VARIACIÓN. EL SENTIDO COMÚN DEL NEOLIBERALISMO EN ENTREDICHO**

El primer momento de la adopción de políticas corresponde a la variación, en la cual como resultado a situaciones críticas e insatisfactorias en el sistema educativo, se revisan las prácticas políticas dominantes y emergen nuevos discursos y propuestas para responder las demandas. En la etapa de variación de la actual reforma educativa chilena, se reconocen dos momentos claves de crisis en el sistema educativo que propiciaron su emergencia: los movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011. Ambos movimientos lograron influir en las políticas públicas propiciando la reforma educacional que se propone des-mercantilizar la educación y proponerla como un derecho social (Bellei, 2016; Picazo y Pierre, 2016).

En un primer momento, el movimiento de escolares del 2006 logra una gran amplitud y cuentan con el apoyo masivo de la ciudadanía, sin embargo los cambios que consiguen no alteran la lógica neoliberal del modelo educativo (Garretón et al. 2011),

por el contrario, la conducción que dio la clase política al conflicto finalmente permitió la intensificación de otro tipo de políticas de mercado como la de rendición de cuentas (Parcerisa y Falabella, 2017).

Ante la insatisfacción por los cambios producidos y con la maduración del proceso anterior (Bellei, Cabalin y Orellana, 2014), surge en el año 2011 un movimiento de universitarios que van a incorporar las propuestas de los escolares sobre la defensa de la educación pública y el fin al lucro en el sistema educativo (García-Huidobro, 2011). Este nuevo movimiento no se va a conformar con la “política de los consensos” propia del retorno a la democracia chilena (Moulian, 1997), sino que ahora la demanda se articula exigiendo que el modelo educativo de mercado sufra un “cambio de paradigma” (Boric, 2012).

En el corto y largo plazo, estos movimientos lograron impactar y modificar la política educativa chilena (Bellei y Cabalin, 2013), no solo como movimiento, sino posteriormente como parlamentarios, ya que cuatro de esos líderes estudiantiles llegarían en el año 2014 al parlamento y participaran activamente en la promulgación de las leyes de la reforma al mercado educativo. Esta nueva generación de líderes, que nacen o crecen ya en democracia, no se sentían coartados por esta idea de “democracia limitada” (Falabella, 2015, p. 706) que condicionó los cambios en el retorno a la democracia. Para ellos la hegemonía de las ideas neoliberales en educación no era de sentido común (Cabalin, 2012), por lo que exigieron acabar con el modelo de mercado en la educación.

#### **4 SELECCIÓN. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO SOCIAL**

La segunda etapa en el proceso de adopción de políticas es la selección. Esta es la fase en que ya habiendo interpretado la crisis, los policy makers elijen determinadas soluciones políticas que se consideran mas adecuadas para solucionarla y se descartan otras. Debido a que el movimiento del 2011 no logró que el gobierno de centro-derecha hiciera cambios estructurales al modelo educativo, esto significó una oportunidad para que la centro-izquierda re-articulase su discurso de cara a las elecciones del 2013, tomando las demandas del movimiento (Segovia y Gamboa, 2012) y posteriormente incluyéndolas en el programa de gobierno de la por ese entonces candidata Bachelet (Bellei, 2016). En su programa Bachelet se comprometía a realizar tres reformas estructurales: tributaria, de educación y constitucional. La reforma tributaria es la que permitiría financiar a la educativa, y así poder cumplir con lo ambicioso de está última, ya que busca “un cambio de paradigma” que “implica pasar de la educación como un bien que es posible transar en el mercado (...) a un sistema educacional coordinado que ofrece a las niñas, niños y jóvenes de Chile un derecho social” (Bachelet, 2013, p. 17).

Asimismo, en esta etapa juegan un papel determinante “una gama de factores ideacionales” (Verger, 2016, p. 72), tales como ideologías, marcos o paradigmas políticos. En el caso de la reforma educativa y de la ley de Inclusión Escolar en Chile, ese factor ideacional fue la idea del derecho social. Esta idea atribuible a T.H. Marshall (1950) nos dice que hay ciertos aspectos mínimos de bienestar esenciales para todas las personas, tales como la educación, salud o vivienda, que no dependen de su renta, sino del estatus de ciudadano. Fernando Atria, uno de los autores intelectuales de la reforma, encuentra en los derechos sociales la forma de superar la desigualdad producida por la educación entendida como bien de mercado, ya que la educación como derecho social significa que todos por ser ciudadanos tienen el mismo derecho a ella; en cambio cuando la educación es un bien de mercado, esta se distribuye según la capacidad de pago de las familias (Atria, 2014). Este nuevo contexto que piensa la educación como un derecho social, corresponde para Atria a un nuevo paradigma en educación que reemplaza al neoliberal, sin estatizar la educación ni suprimir al sector privado, solo que les exige adecuarse al “régimen de lo público” eliminando el lucro, la selección escolar y el financiamiento compartido (Atria et al, 2013; Atria, 2014).

El proceso de adopción de esta política dejó de manifiesto la alta privatización que alcanzó el sistema educativo chileno, puesto que Chile se establecía como una “sociedad de referencia” (Schriewer, 1993) al ser el único país en el mundo donde escuelas que reciben fondos públicos lucran, seleccionan y cobran a los padres (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN, 2015, p. 753). En efecto, en esta etapa en donde las influencias internacionales son más visibles (Verger, 2016), ocurría que no había ningún país que sirviera como ejemplo para justificar el mantenimiento del modelo educativo.

## **5 RETENCIÓN: CAMBIO DE PARADIGMA EN LA MEDIDA DE LO POSIBLE**

La última etapa en la adopción de políticas corresponde a la retención. Esta es la fase de negociación para que las políticas educativas sean institucionalizadas en el marco regulatorio. Para Verger (2016) esta es la etapa potencialmente más crítica, ya que surgen con más fuerza los movimientos de oposición que pueden “desplazar” (p. 74) los planes del gobierno.

El gobierno contaba con la mayoría para lograr la aprobación de la ley, pero debía alinear a su propia coalición para lograr sacar adelante el proyecto, ya que estaba formada en un extremo por el Partido Comunista y en el otro por la Democracia Cristiana, cercana al centro. En el caso chileno, al igual que sucede en otros contextos, las coaliciones son tan diversas ideológicamente, que resulta muy difícil llegar a acuerdos para tomar medidas



drásticas como la privatización de la educación. En este caso esa diversidad suponía una dificultad para llegar a acuerdos para desprivatizar la educación, que ha sido un emblema del paradigma neoliberal experimental chileno, aunque son lógicas expandidas a nivel global (Luengo, Olmedo, Santa Cruz y Saura, 2012). Esto sumado a la falta de acuerdos con la oposición, llevo a que la ley sufriera modificaciones que incluyeron aproximadamente seiscientos indicaciones (Bachelet, 2015). Dentro de esos cambios, ya sea al proyecto de ley o a las mismas indicaciones sugeridas en los trámites parlamentarios, la ley sufrirá un “desplazamiento” respecto a su espíritu desmercantilizador que detallamos con los conceptos de fin al lucro, fin a la selección y el fin al financiamiento compartido.

La eliminación del lucro en la educación subvencionada quedó básicamente sujeto a la imposibilidad para que los dueños de escuelas puedan extraer utilidades con la subvención que entrega el Estado, dejando afuera otras formas de lucrar con esos recursos como puede ocurrir con la contratación de servicios externos. El gobierno consideró que el argumento para prohibir el lucro en las escuelas no aplica para prohibirlo en este tipo de servicios (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN, 2015, p. 319).

Con respecto al fin a la selección escolar, ésta quedo – tal como lo proponía el proyecto de ley- establecida solamente para las escuelas subvencionadas por el Estado, aunque en el primer trámite en la cámara de diputados, el ex líder del movimiento estudiantil Jackson<sup>2</sup> presenta una indicación al artículo 12 que modifica al de la Ley General de Enseñanza para que las escuelas privadas no puedan seleccionar hasta sexto de primaria. Esta indicación, era acorde a la nueva idea de la educación como derecho social, sin embargo, la oposición reaccionó intentando frenar esta medida y contó con el apoyo de la Democracia Cristiana quienes solicitan la eliminación de esta indicación por considerar que no forma parte de las ideas matices de la ley legislar sobre las escuelas particulares (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN, 2015, p. 1098). Además, desde la misma Democracia Cristiana se solicita que las escuelas subvencionadas por el Estado de alta exigencia académica o de especialización temprana puedan seleccionar a un 30% de sus vacantes desde primero de secundaria, lo que finalmente vendrá incluido en el artículo 7 de la ley.

Sobre el fin al financiamiento compartido, el Estado de forma progresiva asume el cobro que las escuelas particulares subvencionadas realizaban obligatoriamente a las familias, pero se establece que los padres podrán seguir aportando voluntariamente. Esto en el proyecto de ley se consideraba como una donación, por lo que el monto se descontaría del total de la subvención. Para revertir esto, un grupo de diputados principalmente del

---

<sup>2</sup> Presidente de la Federación de estudiantes de la Universidad Católica de Chile durante las movilizaciones del año 2011 y diputado de la República de Chile desde el año 2014.

partido demócrata cristiano, presentan una indicación para crear un aporte voluntario que no tenga el mismo tratamiento de una donación. Así, con la aprobación de esta indicación, nace un nuevo concepto de aporte voluntario de los padres que no imputará a la subvención siempre y cuando no sean regulares y se utilicen exclusivamente para financiar actividades extracurriculares. Una vez aprobada la indicación, no se considera el fundamento de la educación como derecho social para el fin al financiamiento compartido que sostiene que los aportes económicos sobre la subvención estatal se traducen en una desigual distribución de la educación (Atria, 2014). Solamente se esboza cierta preocupación por considerar que el origen del aporte voluntario y del financiamiento compartido son similares (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN, 2015, p. 1742).

## 6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La ley de Inclusión Escolar supone un avance, ya que por primera vez desde la vuelta a la democracia, el Estado establece condiciones a las escuelas particulares subvencionadas para mantener la denominada “igualdad de trato” (Falabella, 2015) entre estas escuelas y las públicas. Precisamente, el hecho de que el Estado durante aproximadamente dos décadas no haya establecido una distinción entre los ámbitos público y privado, contribuyó en que él mismo ha quedado disminuido frente a la gran relevancia que alcanzó el sector privado en educación lo que ha dificultado la transformación de las políticas públicas (Bellei, 2016). Esta problemática queda manifiesta en la oposición que encontró el gobierno en el parlamento para conseguir la aprobación de la ley, en donde debió consensuar no sólo con la derecha, sino que también dentro de su propia coalición para llevarla adelante. En efecto, estos consensos son los que impiden hablar de una reforma que efectivamente elimina al mercado de la educación chilena. Así, por ejemplo, los servicios educativos externos pueden seguir lucrando, se permite - aunque con condiciones - que los padres sigan aportando a la educación de sus hijos y la selección de estudiantes queda permitida en ciertas escuelas. Además no se cambia la formulación tradicional del principio educativo chileno nacido en la reforma neoliberal de la educación, el cual reconoce a la familia como el principal actor educativo y por ende le da libertad para escoger la escuela de sus preferencias, así como tampoco se modifica el sistema de financiamiento a la demanda. Ambas prácticas, de acuerdo a Ball y Youdell (2008) corresponden a la lógica de mercado en educación. Finalmente, con la aprobación de la ley de Inclusión Escolar se busca eliminar tres prácticas de mercado de las escuelas financiadas con recursos públicos que los movimientos estudiantiles pusieron en cuestión. Con esta prohibición el sistema educativo chileno, si bien se acerca a prácticas habituales

en países desarrollados de Norte América y Europa (ver Bellei, 2015), no obstante transita solamente hacia un sistema educativo de cuasi-mercado (Bellei, 2016). Es por esto que resulta imposible afirmar que en Chile se ha reemplazado el paradigma de mercado en educación por el de derecho social tal como lo afirmaba la reforma.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atria, F., Larraín, G., Benavente, J.M., Couso, J. y Joignant, A. (2013). *El otro modelo: Del orden neoliberal al régimen de lo público*. Santiago: Debate.

Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*. Santiago: LOM Ediciones.

Bachelet, M. (2013). *Chile de todos. Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018*. Recuperado de <http://michellebachelet.cl/programa>

Bachelet, M. (2015). *Discurso de S.E. la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, al promulgar Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar*. Recuperado de <https://2014-2018-prensa.presidencia.cl/discursos.aspx?id=16180>

Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 9(2), 232-247.

Bellei, C. y Cabalín, C. (2013). Chilean student movements: sustained struggle to transform a market-oriented educational system. *Current Issues in Comparative Education*, 15 (2), 108-123.

Bellei, C., Cabalín, C. y Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN (2015). *Historia de la Ley N° 20845*, Chile.

Boric, G. (2012). Los horizontes del movimiento estudiantil. *Le Monde Diplomatique*. Recuperado de: <https://www.lemondediplomatique.cl/Los-horizontes-del-movimiento.html>

Cabalín, C. (2012). Neoliberal Education and Student Movements in Chile: Inequalities and Malaise. *Policy Futures in Education*, 10(2), 219-228.

Canales, M., Bellei, C. y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 89-109.

Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.

Friedman, M (1966). *Capitalismo y Libertad*. Madrid: Rialp.

García-Huidobro, J. E. (2011). Movilizaciones estudiantiles, un intento de interpretación. *Cuaderno de Educación*, 35.

- Garretón, M.A., Cruz, M. A., Aguirre, F., Bro, N., Fariás, E., Ferreti, P. y Ramos, T. (2011). Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios: Los debates del Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile. *Polis*, 10(30), 117-140.
- Hsieh, C-T. y Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(8-9), 1477-1503.
- Jessop, B. (2010). Cultural political economy and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 3(3-4), 336-356.
- Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. *Estudios Públicos*, 32, 197-237.
- Luengo, J., Olmedo, A., Santa Cruz, E. y Saura, G. (2012). Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 3-12.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moulian, T. (1997). *Chile anatomía de un mito*. Santiago: LOM Ediciones.
- Ministerio de Educación (2015). *Cuenta pública año 2014*.
- OECD. (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Parcerisa, L. y Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89).
- Picazo, M.I. y Pierre, C. (2016). La educación como derecho social: La construcción del referencial de acción pública del movimiento estudiantil chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 25, 99-120.
- Ruiz, C. (2010). *De la república al mercado*. Santiago: LOM Ediciones.
- Ruiz, C. (2012). La República, el Estado y el mercado en educación. *Revista de Filosofía*, 68, 11-28.
- Schriewer, J. (1990). The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts. En J. Schriewer y B. Holmes (Eds.) *Theories and Methods in Comparative Education* (pp. 25-83). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Segovia, C. y Gamboa, R. (2012). Chile: el año en que salimos a la calle. *Revista de Ciencia Política*, 32(1), 65-86.
- Valenzuela, J., Villalobos, C. y Gomez, G. (2013). *Segregación y polarización del sistema escolar chileno y tendencias recientes: ¿Que ha sucedido con los grupos medios?* Espacio Público, Documento de Referencia N° 3.
- Verger, A. (2016). The Global Diffusion of Education Privatization: Unpacking and Theorizing Policy Adoption. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard y A. Verger (Eds.) *Handbook of Global Education Policy* (pp. 64-80). New York: Wiley-Blackwell.
- Verger, A., Fontdevila, C. y Zancajo, A. (2017). Multiple paths towards education privatization in a globalizing world: a cultural political economy review. *Journal of Education Policy* 32 (6), 757-787.

# CAPÍTULO 16

## LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y SUS VICISITUDES EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA

*Data de submissão: 23/01/2021*

*Data de aceite: 25/02/2021*

**Dr. Santiago Delgado Coronado**

Universidad Continente Americano

Plantel Abasolo

santiagod37@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0287-6474>

**RESUMEN:** Se ha considerado que la vocación y la identidad docente son factores esenciales para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos; son múltiples los factores que se hacen presentes al momento de elegir una carrera profesional, la cultura social así como la percepción personal sobre la profesión juegan un papel muy importante; así como las decisiones familiares puesto que el joven aún se encuentra bajo la tutela de la familia, las condiciones económicas puesto que por carencias de recursos no se puede estudiar lo que se desea, etc. el propósito del presente trabajo es analizar los factores que intervinieron en la toma de decisiones en la elección de carrera para identificar y orientar la vocación e identidad de los estudiantes con su profesión. El marco teórico adoptado

es un enfoque biográfico-narrativo, que se constituye mediante los relatos de vida que hacen los sujetos, empleando la metodología propia de este enfoque de investigación. El presente trabajo es un estudio de caso, enmarcado en una investigación cualitativa desarrollando bajo en enfoque de la investigación biográfica-narrativa, considerando la técnica de la narrativa como instrumento para la recolección de información. Algunos resultados encontrados se relacionan con el estigma que la sociedad tiene sobre la carrera docente, otros factores se relacionan con la influencia de la familia en la toma de decisiones, la influencia cultural, así como la influencia significativa de algún docente durante su formación inicial.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente. Vicisitudes. Vocación. Identidad.

### THE INITIAL TEACHING TRAINING AND ITS VICISIONS IN THE CHOICE OF THE CAREER

**ABSTRACT:** It has been considered that the vocation and the teaching identity are essential factors for the proper development of the teaching-learning process and the improvement of the quality of the students' learning; There are multiple factors that are present when choosing a professional career, social culture as well as personal perception

about the profession play a very important role; as well as family decisions since the young person is still under the guardianship of the family, economic conditions since due to lack of resources it is not possible to study what is desired, etc. The purpose of this work is to analyze the factors that intervened in the decision-making in the choice of career to identify and guide the vocation and identity of the students with their profession. The theoretical framework adopted is a biographical-narrative approach, which is constituted by the life stories that the subjects make, using the methodology of this research approach. The present work is a case study, framed in a qualitative investigation developing under the biographical-narrative research approach, considering the narrative technique as an instrument for the collection of information. Some results found are related to the stigma that society has on the teaching career, other factors are related to the influence of the family in decision-making, cultural influence, as well as the significant influence of a teacher during their initial training.

**KEYWORDS:** Teacher training. Vicissitudes. Vocation. Identity.

## 1 INTRODUCCIÓN

Son múltiples las circunstancias o situaciones que el estudiante de nivel medio superior vive al tener que tomar la decisión de elegir carrera, estas pueden ser favorables o bien pueden desorientar una buena elección; de tal forma, se recurre al termino vicisitudes para hacer referencia a todas estas circunstancias que se le presentan al estudiante al tener que tomar esta decisión.

La vocación profesional ha sido un tema muy considerado para el análisis en la elección de carrera en cualquier área del conocimiento, para quienes nos dedicamos a la formación profesional, es importante que los alumnos orienten su formación hacia lo que les agrada realizar, es necesario que se encuentren identificados con la profesión, que llene sus expectativas, es fundamental que orienten su formación al rubro académico donde consideren tener las habilidades para su realización.

En el ámbito educativo, es importante que el aspirante a la docencia se sienta identificado con el trabajo en el aula, que sienta la vocación de servicio, por lo tanto, la formación inicial docente juega un papel relevante en el desarrollo del proceso de aprendizaje y la mejora de la calidad educativa del sistema en general; es necesario analizar las circunstancias sociales, familiares, culturales y económicas que los candidatos a docentes viven para tomar la decisión de cursar la carrera, lo anterior con la finalidad de identificar la vocación y la identidad con la misma. En repetidas ocasiones sucede que, se estudia lo que menos se desea, por la mente pasan ideas de preparación profesional que por alguna circunstancia no se realizan y esto puede representar frustración y nula identidad con la carrera traducidos en desesperanza, inconformidad y poco compromiso

con la responsabilidad de nuestra función. Esta crisis de identidad, según (Dubar, 2002) citado en (Bolívar, 2005) se manifiesta con diversos síntomas en una evidente desmoralización y malestar del cuerpo docente, que afecta gravemente a los objetivos de la enseñanza en los diversos ámbitos y niveles.

El presente trabajo fue producto del desarrollo de la asignatura “El sujeto y su formación profesional”, de la Licenciatura en Educación Preescolar en un grupo de nuevo ingreso en una Universidad Privada, donde el total de las estudiantes tienen como antecedente el Bachillerato en ciencias administrativas, perfil poco orientado hacia la docencia; no se pretende establecer la falta de vocación e identidad con la misma, la finalidad es contextualizar el origen de la idea de investigación que se desarrolló en el presente trabajo.

La vocación y la identidad docente son factores esenciales para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, puesto que, en épocas pasadas la elección de carrera se daba en base a las posibilidades económicas o por tradición familiar.

Los aspectos mencionados son fundamentales para la conformación de la estructura docente que permita atender la demanda del servicio educativo; en la década de los veinte del siglo pasado, la necesidad era alfabetizar al pueblo mexicano, no existían maestros, por lo que se decidía invitar a egresados de educación primaria a prestar su servicio como maestros, conforme pasó el tiempo se fue creando la necesidad de capacitar al profesor, se crea entonces el Instituto de actualización del magisterio con la encomienda de establecer una nivelación académica de los maestros de aquella época.

Aunado a lo anterior, seguía existiendo la demanda de profesores que se hicieran cargo de la formación de la niñez mexicana dando lugar a otra necesidad, la formación de los futuros docentes; aproximadamente en la década de los sesenta del siglo pasado, se determina que, los estudiantes de educación secundaria, al término de la misma, ingresen directamente a la escuela normal, en una primera etapa se cursaban tres años, posteriormente se incrementó a cuatro ciclos escolares de formación; finalmente a la actualidad, en los años noventa se dictamina elevar a nivel de licenciatura la carrera docente, con la finalidad de profesionalizar los estudios académicos, donde el desarrollo de competencias para la enseñanza pudiese ser más eficaz para la conducción del proceso educativo por parte del futuro maestro.

Desde los años setenta hasta el final del siglo pasado, esta profesión se convirtió en una fuente de trabajo muy atractiva, con poco tiempo de estudio se podía acceder al ámbito laboral constituyéndose así en una fuente de ingresos digna para estos

profesionistas, la demanda de ingreso a la formación docente era grande, pero pocos eran los aceptados.

El origen del problema que se presenta en el presente trabajo se ubica en los argumentos anteriores, al ser tan atractiva esta carrera desde la perspectiva laboral, un gran porcentaje de estudiantes se inscribe sin considerar alguna vocación o gusto para atender alumnos de la primera infancia, solo es percibida como una oportunidad de empleo.

En función a lo anterior, un gran porcentaje jóvenes ingresan a esta carrera sin sentir alguna identidad con la misma, no sienten ese llamado a ser parte de la profesión que forma y educa a las nuevas generaciones, esto propicia el desarrollo de clases por maestros desmotivados, docentes que proyectan insatisfacción, profesores que no tienen la noción más mínima del como conducir o guiar una clase; por lo que, esto representa un gran problema para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje; un maestro mal preparado, producto del poco interés que siente por la carrera, no tendrá las competencias necesarias para conducir de manera eficiente el proceso educativo, un profesor sin la habilidad en la técnica de enseñanza, no podrá diseñar las estrategias más propicias para mejorar la calidad de los aprendizajes, un docente poco o nada motivado no generará una actitud proactiva y positiva para desempeñar con profesionalismo su tarea educativa.

El tema de la vocación reviste gran importancia en el desarrollo de la práctica educativa, en este sentido, se considera que la vocación debería ser un requisito indispensable para ser docente, dado que, a largo plazo, es uno de los factores más determinantes para que el docente mejore su profesión.

En el desarrollo de las sesiones de clase, se ha trabajado otro elemento que es fundamental para la formación, la identidad profesional del docente, aspecto que está íntimamente ligado con la vocación ya que la identidad profesional se construye a través de valores intrínsecos a la persona, como el espíritu crítico, la reflexión, sobre todo, la dedicación personal, aspecto que promueve el desarrollo profesional.

Es imprescindible que los futuros docentes no sólo dispongan de conocimientos académicos y pedagógicos, sino que también desarrollen habilidades de pensamiento que les permitan analizar, reflexionar, argumentar, investigar y comprender la realidad educativa en la que se desarrollan para que, de esta manera, puedan indagar y buscar solución a la problemática que se les presenta con la finalidad de transformar su realidad, además, deberán generar adecuadas actitudes personales mismas que propicien la generación de una excelente vocación y una necesaria identidad con la profesión docente para que se sientan parte de ella y así realicen su trabajo profesional con mayor probidad.



El proceso educativo es multifactorial, se considera necesario realizar un análisis holístico que atienda a todos y cada uno de los factores que intervienen en él, este trabajo de investigación se orienta a analizar los temas de la vocación e identidad profesional, puesto que, son factores que se hacen presentes al momento de elegir una carrera profesional; la vocación está supeditada a la presencia de incentivos intrínsecos, a deseos forjados desde la infancia, al gusto por aquello que deseamos realizar; de la misma manera, la identidad profesional implica aquella inclinación por el ideal a lograr, por lo tanto, se constituyen en aquellas fuerzas intrínsecas que muevan a ser humano a actuar, en estas, influyen factores propios de la cultura social así como la percepción personal sobre la profesión que tenga el propio estudiante; las decisiones familiares, las condiciones económicas en las que viva el alumno, puesto que, por falta de recursos no se puede estudiar lo que se desea.

Por consiguiente, el presente trabajo de investigación se planteó el siguiente objetivo de investigación:

Analizar los factores que intervinieron en la toma de decisiones en la elección de carrera para identificar y orientar la vocación e identidad de los estudiantes con su profesión.

Así mismo, una vez analizado y planteado el problema de investigación se han establecido los siguientes supuestos de investigación:

La vocación e identidad profesional se puede generar induciendo al alumno a un trabajo de introspección que oriente a la reflexión sobre su formación personal generando en él el gusto por su carrera.

La intervención docente juega un papel muy importante para generar la vocación e identidad profesional de los futuros docentes, propiciando un proceso de formación profesional que genere el gusto por su carrera.

El presente trabajo es resultado de una investigación concluida, aunque relacionada con otros trabajos sobre formación docente que aún están en curso, para este trabajo se pretendió indagar sobre el tema de vocación e identidad en la elección de carrera como factor que pudiese determinar una influencia en la toma de decisiones de los estudiantes, considerando la importancia que pueden tener en la toma de decisión en la elección de la carrera profesional.

## **2 DESARROLLO**

Al considerar el termino vicisitudes para referirnos a la gran cantidad de situaciones que se presentan en determinado fenómeno, fue con el propósito de señalar que la toma

de decisiones es parte de la presencia de una serie de circunstancias que favorecen u obstaculizan el proceso de decidir sobre cualquier alternativa que la vida nos presenta, para este caso, la toma de decisión al elegir una carrera profesional; el origen etimológico del termino vicisitud, proviene del latín vicisitud que significa alternancia, cambio; por lo que se entiende como una serie de circunstancias cambiantes, una sucesión de sucesos, eventos o acontecimientos que alternados por cuestiones favorables y otras adversas, es decir, al elegir una carrera se presentan una serie de circunstancias que pueden obstaculizar o favorecer la tomar de decisiones más correctas en la elección de una carrera.

Al realizar una revisión de la literatura sobre el tema de la vocación e identidad en el campo de la docencia, se ha encontrado que son muchos los factores que intervienen en el proceso de construcción de la misma; la sociedad actual se encuentra en una constante evolución o transformación, pareciera que el tiempo transcurre de manera vertiginosa, lo que ahora pudiera ser, quizás mañana ya no lo sea, las generaciones de estudiantes también van cambiando, por lo que se requieren una atención más personalizada, diferente a la forma de educar en épocas pasadas, por lo que, el nuevo docente tendrá que estar en una constante actualización; esta es la primera postura que nos encontramos con (Esteve 2010, p. 20) cuando establece que, “el concepto de cambio social es el elemento central para entender los problemas de identidad que afectan a los docentes y los nuevos desafíos que estos han de enfrentar en el ejercicio de su trabajo profesional”. Los cambios educativos no han hecho más que comenzar una tarea ineludible en la formación de docentes, preparar a los docentes para enfrentar el cambio y acostumbrarlos a profesionalizar el análisis del cambio social y educativo como la primera tarea que deben asumir para desempeñar un trabajo educativo de calidad.

Otra postura que se observa en el análisis documental sobre el tema referido, es la perspectiva psicológica que nos plantea (Camarillo Oscar s-f, párr. 17) cuando señala que, “la mayoría de las elecciones vocacionales conllevan elementos inconscientes, como lo puede ser una necesidad de auto-reparación de contenidos o vivencias de la infancia no resueltas, que se pueden manifestar a través del deseo de ser niño a partir de un contacto emocional, afectivo y técnico-instrumental”. Se ha manifestado que las conceptualizaciones que el docente realice sobre la forma de entender la docencia son producto de vivencias, creencias parte de la cultura contextual del propio docente; estas vivencias van constituyendo un deseo, una orientación hacia la realización de una formación en cualquier área del conocimiento, es decir, desde pequeños nace la idea de ser maestro, porque la experiencia durante la formación de la infancia fue agradable o viceversa.

En algunos trabajos aparece otras categorías que inciden en la vocación e identidad docente, en el trabajo realizado por (Piña et al. [Ponencia] 2017, p. 4) señala que:

El análisis de algunas autobiografías, muestra cuatro elementos que juegan un papel muy importante en la elección de la carrera profesional del magisterio, pero son dos los que sobresalen: la influencia familiar y la figura de un profesor que desde la percepción de los estudiantes fue ejemplo en su formación educativa, otros factores de influencia en dicha elección son el contexto social y la vocación natural que desde pequeños desarrollaron.

Importante lo que señala Day (2006) (citado en Jarauta B. 2017, p. 106) cuando manifiesta:

La identidad debe considerarse en base a tres redes de influencia: sociocultural – política que atiende a los ideales, la ética y moral, y aspectos sociales, culturales y políticos, el lugar de trabajo donde intervienen las relaciones sociales que se generan en los múltiples espacios escolares y las influencias personales configuradas a partir de la experiencia y vivencia personal.

Desde esta perspectiva se consideran otros elementos desde los cuales se debiese analizar el proceso de identidad del profesor hacia su profesión docente, como ya se ha referido, las influencias de las personas juegan un papel importante, puede ser de forma positiva pero también de forma negativa, otro aspecto manifestado, que también reviste especial importancia, son los espacios donde se generan las interrelaciones con los demás, si existe un ambiente agradable la identidad hacia la profesión irá creciendo y si no lo fuere así, irá en detrimento, además de los factores culturales y la toma de decisiones, esta, entendida como la política educativa que aplica el sistema.

El sentirte contento con su profesión genera cierta identidad, al existir conformidad en el área laboral crece la vocación, cuando la carrera posee prestigio social, la identidad se incrementa, es lo que establece (Vaillant [Ponencia] 2007, p. 9) al mencionar que:

El reconocimiento social es el siguiente rasgo de satisfacción laboral identificado por los maestros, lo que adquiere mucha significación por el poco o mucho prestigio que suele tener la docencia en muchos países. Varios estudios de casos recientes muestran que muchos docentes tienen alta disconformidad con sus condiciones laborales y en particular con las condiciones materiales, sea el salario o la infraestructura de las escuelas. Existe entre los maestros un sentimiento de pérdida de prestigio social y deterioro de su imagen frente a la sociedad. Es en la formación inicial donde aparece la primera crisis de identidad, la crisis se vincula con la tensión entre la formación disciplinar y la pedagógica. Se forman profesores de matemática, de lengua, etc., más no profesores que enseñan la matemática o que enseñan lengua, ahí aparece la crisis de identidad.

“La importancia de las virtudes o cualidades del carácter, y de cómo algunos de los conflictos internos y crisis vocacionales de los docentes actuales, podrían estar manifestando la necesidad de cultivar esos aspectos durante el proceso formativo de los profesionales de la docencia” (Fuentes 2001, p. 288), es importante que, durante

el proceso de formación de las nuevas generaciones de maestros noveles, se vaya trabajando el fortalecimiento de todos los rasgos que orienten a consolidar la vocación e identidad docente en los futuros profesionistas que incursionan en la formación docente.

Esta misma autora señala dos cosas que revisten gran importancia cuando se habla de vocación:

- a) No basta con sentirse especialmente inclinado hacia la docencia como actividad profesional. La formación es fundamental para poder ejercerla.
- b) La tarea pedagógica debe ser entendida como proceso vivo de compromiso personal entre el profesor y sus alumnos. (Fuentes 2001, p. 295)

En el trabajo revisado de Sotomayor (2013) se encontró que, el gusto por la carrera y la capacidad de enseñanza fueron los elementos que expresaron sus investigados para elegir profesión docente, así en cada una de las investigaciones se pudo constatar que, son una gran variedad de elementos que influyen en la elección de carrera.

Sánchez (2003) encontró en su investigación realizada que, a la pregunta planteada: “¿tienes vocación por la enseñanza?, hay muchos estudiantes que responden afirmativamente, aunque es probable que exista entre ellos una intención latente más que un verdadero propósito”. Este aspecto es muy importante para considerar un análisis, en efecto, cuando preguntamos a los estudiantes, sobre todo en las entrevistas de ingreso, sobre si tienen vocación para la enseñanza, en gran porcentaje por no decirlo todos, contestan que sí, aunque ya en desarrollo del proceso de formación, se van generando algunas deserciones a razón de que no era la carrera que buscaban.

Otro dato que encontró Sánchez (2003) que parece relevante considerar fue que, “un porcentaje de 9.5% de los investigados señalaron que optaron por la docencia por no haber obtenido la nota suficiente para acceder a otra carrera”, esto refleja que existe un porcentaje de estudiantes que no tienen los conocimientos y competencias suficientes para desarrollarse en la docencia, puesto que, al no poder ingresar a otra carrera; es preciso señalar que esto depende del contexto donde se encuentre, ya que existen sistemas educativos que para seleccionar el ingreso de los futuros docentes, señalan entre sus criterios, poseer las mejores notas.

El marco teórico adoptado para la presente investigación es un enfoque biográfico-narrativo de la identidad, que se representa y constituye mediante los relatos de vida que hacen los sujetos, empleando la metodología propia de este enfoque de investigación. Como señala Atkinson (2005) (como se citó en (Bolívar 2006, párr. 4) la “narrativa no es el único modo de organizar o dar cuenta de la experiencia, aunque es de los modos más penetrantes e importantes de hacerlo. La narrativa es un género relevante para representar y hablar de la acción en la vida cotidiana y en contextos especializados”

Parte de las vivencias de los estudiantes, se plantea la necesidad de conocer la forma cómo han vivido la experiencia de tomar la decisión para optar por una carrera, con la intención de analizar sus narraciones para interpretarlas, darles un sentido y así poder comprender la realidad.

Para Bolívar (2002) La investigación biográfica narrativa tiene un enfoque específico de investigación que fortalece su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación, se centra en contar las propias vivencias, leer con el propósito de interpretar dichos, hechos y acciones a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. (p. 3)

Polkinghorne (1995) y Bruner (1988) citados en Bolívar, A. 2002), distinguen dos tipos de análisis de los datos de la investigación narrativa:

a) Análisis paradigmático de datos narrativos: estudios basados en narrativas, historia oral o de vida, pero cuyo análisis (llamado, normalmente, «cualitativo») procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, para llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado y b) Análisis narrativo, propiamente dicho: estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia. (p. 8-9)

En relación al objeto de estudio y tratando de conceptualizarlo, Nías Jennifer (1989) (citado en Bolívar et al. 2005, párr. 3) señala que “la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo”; por consiguiente, debido a que el éxito de los procesos de cambio depende, en gran medida, del significado que tiene para aquellos que están implicados en su desarrollo, hemos querido hacer una fenomenología de cómo los procesos de cambio educativo y social son vividos y sentidos por el profesorado.

Bolívar y Domingo (2006) deja entre ver el propósito de la investigación biográfica, su esencia de estudio y su procedimiento, cuando señala:

Contar las propias vivencias, y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se ha convertido en una perspectiva peculiar de investigación. La subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social. El juego de subjetividades que se producen en un relato biográfico, basado en un diálogo consigo mismo y con el oyente en busca de una verdad consensuada, es un proceso dialógico, privilegiado de construcción de comprensión y significado. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria. (párr. 7)

“Las biografías, como instrumentos de recogida de información y como objeto de saber, se convierten en procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos”.

(Bolívar y Domingo 2002, párr. 9), puesto que, al plasmar por escrito sus vivencias, su vida, etc., se convierte en algo concreto, algo que materialmente existe, por esta razón se manifiesta que el sujeto se objetiva al escribir su vida y dejarla plasmada en un documento.

La vocación e identidad docente respecto a su carrera se convierte el objeto de estudio del presente trabajo, desde la perspectiva de (Vaillant Denise 2017, p. 3)

Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales, en síntesis, la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben.

Epistemológicamente hablando, “la identidad nace de la experiencia, vivencia y percepción del individuo respecto a sí mismo y al entorno social, (Jarauta 2017, p. 105); en escenarios anteriores se ha señalado que, el proceso de formación e inclinación hacia determinada actividad, o el llamado hacia algo, como lo establece el concepto de vocación, es producto de un cúmulo de experiencias, hábitos, costumbres que constituyen toda una cultura y conforman la conceptualización de la actividad ya sea de forma positiva o negativa, pero también, no solo con vocación se resuelve la crisis que presenta el sector educativo, es necesaria la profesionalización de la docencia, es decir, también es necesario prepararse, adquirir los conocimientos, competencias y valores necesarios para desempeñar la actividad con mayor eficacia.

Para (Gysling 1992, p. 405) la identidad profesional del docente como mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores, desde esta perspectiva, se reconoce a la identidad como ser parte de, sentirse parte de; en el ámbito educativo reviste especial importancia que el maestro se sienta parte del gremio, que exista el proceso de integración y posteriormente de adaptación, lo anterior permitirá sentir más profundamente su papel como educador.

Para Branda y Porta, (2012), Las identidades profesionales se configuran a partir de un proceso de socialización, en conjunción con otras personas, en espacios profesionales de relación en los que, mediante identificaciones, representaciones y atribuciones, la imagen que uno posee como profesional se va configurando, inmersa en una espiral de continua construcción o re-construcción (p. 241). Mediante el proceso de socialización el docente vive experiencias, intercambia ideas, construye modelos y de esa manera va construyendo su proceso de identidad hacia la profesión, puesto que, desde la perspectiva de (Jarauta 2017, p. 106), uno de los rasgos centrales del desarrollo

de la identidad profesional es que se sitúa en un tramo significativo de la vida personal, académica y laboral, constituyendo un proceso en continua recomposición.

Etimológicamente el término vocación proviene del latín como *vocatio*, representa la idea de un llamado, exponiendo el significado que se le atribuye en nuestro idioma con respecto al sentimiento que se produce en el individuo que lo lleva a emprender un camino, desde lo profesional, vocación se refiere a la inclinación o interés que una persona siente en su interior para dedicarse a una determinada forma de vida o un determinado trabajo.

Para los profesores González Blasco y González Anleo (1993, p. 75), la vocación se entiende como: «el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad y conveniencia de la carrera de profesor», al realizar cualquier actividad, siempre existirán razones para su implementación, el caso de la docencia no es la excepción, es importante que exista el gusto, el agrado por aquello que realizamos, es importante que se sienta esa inclinación, ese deseo de guiar y orientar a los niños en el proceso de su desarrollo, puesto que, generando una actitud proactiva, haciendo más fácil el proceso de formación de nuestros alumnos, de esta manera se tendrán mejores resultados.

Castaño (1983) señala que la vocación incluye connotaciones psicológicas como la motivación y autorrealización, u otras como la ansiedad y la información. Además de estas implicaciones encontramos otras de carácter sociocultural que vienen dadas desde la propia familia, la escuela y en general, el entorno con el que convive. Dentro de estas implicaciones esta la toma de decisiones por parte de la familia ya que el adolescente aún se encuentra bajo la tutela de los padres, o también debido a las condiciones económicas puesto que el recurso permite o impide la realización de cualquier actividad.

La metodología considerada para el desarrollo del presente trabajo es un estudio de caso, se enmarca dentro del enfoque interpretativo descriptivo, es un estudio cualitativo que pretende interpretar la experiencia de los estudiantes al tomar la decisión de elegir una carrera, describiendo cada una de las situaciones que se presentaron en el proceso, con la finalidad de encontrar un significado a lo vivido; en este enfoque de investigación, según Flick (2007) el primer punto de partida son las perspectivas subjetivas de la realidad para estudiar las interacciones de los agentes que son parte del problema, con la finalidad de reconstruir las estructuras del campo social y el significado de sus prácticas (p. 20)

La presente investigación se orienta a la perspectiva teórica del paradigma cualitativo denominado interaccionismo simbólico para el cual, Blúmer (1969) citado en (Flick, U. 2007) resume los puntos de partida de esta perspectiva teórica en tres premisas simples:

La primera premisa es que los seres humanos actúan con respecto a las cosas de acuerdo con los significados que estas tienen para ellos... La segunda premisa es que los significados de estas cosas se derivan o surgen de la interacción social que se tiene con los propios compañeros. La tercera premisa es que estos significados se manejan en un proceso interpretativo utilizado por la persona al hacer frente a las cosas que encuentran, este proceso las modifica. (p. 32)

El tipo de investigación desarrollado es la investigación biográfico - narrativa, para Aceves (2001) citado en (Bolívar y Domingo 2006, párr. 5) “surgiendo esta como una herramienta pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados, del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural”.

Este tipo de investigación se asienta en el giro hermenéutico dentro de una perspectiva interpretativa, en la que el significado de los actores se convierte en el foco de atención. Es importante señalar que la hermenéutica es la metodología de investigación que analiza el objeto de estudio con la finalidad de encontrar un significado en él, analiza, interpreta y encuentra un sentido, de esta manera la investigación biográfica narrativa se sustenta en esta; retomando las palabras de Bolívar (2002) La narrativa como enfoque de investigación se entiende como las pautas y formas de construir sentido por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos, la narrativa no es solo una metodología, es una forma de construir la realidad, parte de la experiencia y configura la construcción social de la realidad. (p. 5)

Todo tipo de investigación tiene una epistemología y una metodología muy propia que las hace distinguirse de las demás, en el caso de la investigación biográfica narrativa, una de las tareas centrales según (Huichim D. & Reyes R., 2013) es comprender la historia de las personas, tratar de contar su historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarlo a los demás; una vez que es contada, esta es experimentada en un texto. (p. 2)

La investigación narrativo-biográfica, como una rama de la investigación interpretativa, comparte algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, especialmente aquella perspectiva interpretativa o hermenéutica, cuyos objetos de estudios son fundamentalmente textos discursivos; recordemos que la hermenéutica surge a partir del análisis de textos, posteriormente se extiende al análisis del comportamiento humano, tratando de encontrar sentido a las acciones que desarrollan las personas con la finalidad de darles un significado.

De acuerdo al propósito general del presente trabajo, se considera el tipo de investigación más pertinente para atender el proceso de investigación planteado en congruencia con el problema señalado y el objetivo diseñado para esta investigación.



El procedimiento diseñado parte de considerar al grupo de nuevo ingreso ya que ellos acaban de vivir la experiencia de toma la decisión de elegir la carrera de docencia; se plantearon preguntas de tipo abierto, tales como: ¿Por qué quieres ser docente?, ¿Qué factores influyeron para elegir ser maestro?, ¿Cómo tomaste la decisión de escoger la carrera de docencia?, ¿Qué factores influyeron para que tomaras esta decisión?, ¿Elegí lo que quiero ser?, ¿Consideras que fue la decisión correcta?, etc., se les solicitó que narraran y plasmaran por escrito sus respuestas a las preguntas planteadas, una vez recaba la información, se realizó un estudio descriptivo e interpretativo, tratando de buscar sentido o un significado a lo expresado.

En el proceso de investigación solo participó un grupo de 24 estudiantes, todas del sexo femenino, quienes son de nuevo ingreso, son estudiantes que tiene como antecedente la realización de estudios de bachillerato en Ciencias Administrativas; el trabajo se realizó durante el primer semestre de estudios del programa curricular de las asignaturas, “El sujeto y su formación profesional” y “Desarrollo y Aprendizaje”, la primera orienta a la reflexión de las razones, motivos y circunstancias que se dieron en la elección de carrera y la segunda, se centra en la realización de una autobiografía sobre su proceso de formación académica, propiciándose un análisis introspectivo, siendo estos elementos fundamentales para la realización del presente trabajo.

### 3 RESULTADOS

Para la recogida de la información se hizo uso de la técnica de la narrativa y la biografía, se recopilaron 24 documentos donde los investigados narraron la vivencia que experimentaron al tomar la decisión de elegir la carrera de docencia en Educación Preescolar; se realizó un análisis narrativo – interpretativo; estos estudios están basados en casos particulares, pero cuyo análisis produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos, se buscan elementos comunes y singulares que configuren la historia.

Durante el proceso de análisis fueron surgiendo las diferentes categorías en las cuales fueron clasificados los datos que se recabaron, dentro de las cuales encontramos las vivencias o experiencias que el sujeto vivió en una época determinada y que dejaron un profundo significado para la toma de decisiones; otra categoría fue el deseo de lo que realmente querían estudiar, en un gran porcentaje de casos, el gusto del estudiante se encuentra en otra carrera y por diversas circunstancias no estudió lo que verdaderamente quería; otra categoría surgida fue la influencia familiar, normalmente los padres, hermanos, sugieren y en ocasiones determinan lo que el hijo, hermano estudiará,

considerando contexto, posibilidades económicas, etc.; otra categoría fue la influencia social, el círculo de los amigos influyen en algunos casos, como grupo se desea inscribirse en el mismo programa; también influye, aunque no de manera determinante, el estigma que la sociedad tiene sobre la carrera, puede generar percepciones tanto positivas como negativas que influye en la toma de decisiones para su elección; otra categoría que surgió fue la perspectiva personal que el estudiante tiene sobre la carrera, en ciertas ocasiones se puede percibir como una tarea difícil, o quizás la docencia no esté a la altura de otras profesiones; como última categoría surge la influencia que el docente puede tener para propiciar el gusto o el interés del estudiante por determinada área del conocimiento.

## 4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

### 4.1 VIVENCIAS O EXPERIENCIAS

La primera categoría considerada para el análisis fue las vivencias o experiencias que marcaron a las estudiantes para considerar formarse en la carrera de la docencia, entendidas estas como sucesos o hechos que viven las personas, las cuales contribuyen a configurar la personalidad de cada individuo.

Al analizar lo expresado por los investigados, se constata que una vivencia, una ilusión que se pueda vivir en la infancia, puede ser un motivo para tomar una decisión, que también se puede pensar que no es determinante, pero en este caso, la investigada que lo expresa, considera que ahí nació su vocación hacia la docencia.

“Desde pequeña, me gustaba jugar con mis hermanas a la escuelita y yo quería ser la maestra, considero que de ahí nació mi vocación”.

“Mi primo se me acercaba y me decía que le ayudara hacer su tarea, yo le ayudaba con mucho gusto”.

Los siguientes argumentos señalan como factor para la toma de decisiones el desarrollo de su servicio social y confirman que fue uno de los factores que motivó la inclinación para estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar.

“Me gustaba jugar a ser maestra desde niña, mi servicio social lo realicé en un Jardín de Niños y me tocaba ayudar a las maestras a dar sus clases, eso me gustaba y así decidí estudiar educación preescolar”

“Cuando daba mi servicio social en la preparatoria, elegí hacerlo en una biblioteca donde me dedicaba a leerles cuentos a los niños, al inicio no me sentía cómoda, al paso del tiempo observe que los niños toman cariño simplemente por ayudarles, me creo satisfacción y creo que ese fue motivo para elegir esta carrera”

## 4.2 INCLINACIÓN PROFESIONAL

Esta variable señala otra postura, es sorprendente que una gran mayoría de los investigados señalan que su interés no era la docencia, tenían en mente otra carrera, entonces por qué consideraron la elección de la docencia, esta variable otorga un soporte importante al presente trabajo, se logra identificar la presencias de una serie de factores que influyen en la toma de decisiones para la elección de la carrera, esta categoría muestra lo que los estudiantes deseaban estudiar y las otras variables señalan las circunstancias que propiciaron la decisión a la docencia, analicemos los siguientes argumentos:

“En algún momento de mi vida cruzó por mi mente elegir ser psicóloga clínica o abogada, pero diferentes decisiones y hechos me hicieron desertar de esta idea”

“Yo quería realmente estudiar agronomía, “quiero ser ingeniera agrónoma”

“Siempre decía: Algo de ciencias de la salud, odontología, medicina, nutrición, enfermería, etc.”

“En un inicio pensaba en la carrera de arquitectura”

En el último semestre de la prepa, todos nos comenzamos a preguntar sobre lo que queríamos estudiar, unos decían que no sabían, otros ya tenían la respuesta desde hace mucho tiempo, yo también ya la tenía, era estudiar Terapia Física”

“No sabía que estudiar, tenía opciones como psicología o criminología, pero no me convencían tanto, pero también tenía en mente estudiar para maestra y se me metió más esta carrera”.

“Yo siempre tuve en mente ser maestra”

“Tenía varias opciones, pero decidí estudiar para maestra”

Esta categoría llamó mucho la atención para orientar la presente investigación, un gran porcentaje de investigados tenían en mente o deseaban estudiar otra carrera diferente a la docencia, la totalidad de los integrantes del grupo tenían como antecedente de formación, el bachillerato en ciencias administrativas, la decisión para estudiar docencia se vio influenciada por la familia, por situaciones económicas, por cuestiones culturales en relación a que por ser mujer no se le permitiese salir a estudiar fuera del estado.

## 4.3 INFLUENCIA FAMILIAR

Otra categoría que resultó en la recogida de información fue la influencia que ejerce la familia en la toma de la decisión para considerar la carrera de docencia, entendiendo la influencia familiar como el poder o la capacidad que tiene la familia para determinar o alterar la forma de pensar o de actuar de otra persona, en este caso la de sus hijos.

La familia puede ser un factor que favorezca u obstaculice la toma de decisiones, debido a que el joven aún se encuentra bajo la tutela de los padres, si existe un ambiente de confianza y propicio para el desarrollo de los hijos, el apoyo y el respaldo puede ser favorable durante el proceso de formación, pero si existen costumbres culturales muy arraigadas de familia que no favorezcan el respeto de la toma de decisiones que los hijos consideren las más adecuadas para ellos, no existirá el respaldo, por lo tanto se tendrán que sujetar a las decisiones de los padres, lo anterior se manifiesta en las expresiones siguientes:

“Realmente mi familia me apoyó en mi decisión, ven a la carrera de maestro igual que cualquier otra carrera”.

La presión aumento con los comentarios de miembros de la familia, “Esa carrera no se acopla a tu personalidad”,

“Lo siento mucho hija, pero no iras a estudiar fuera, me duele, pero no tienes mi apoyo para salir a estudiar lejos”

“Le expuse la idea a mis papás de estudiar para maestra y me dijeron que era lo mejor para mí”

#### 4.4 INFLUENCIA SOCIAL

Otra categoría que resultó en el proceso de análisis de la información recogida fue la influencia que ejercen algunos factores o miembros sociales en la toma de la decisión para considerar la carrera de docencia, entendiendo la influencia social como la capacidad que tiene algunos miembros de la sociedad para influir, determinar o alterar la forma de pensar o de actuar de otra persona, en el caso particular, los comentarios de los amigos y sobre todo el estigma que la sociedad tiene sobre la profesión docente, también son factores que influyen al considerar la opción por alguna carrera, en este caso la docencia.

En muchas ocasiones, lo que digan los demás si nos afecta, sobre todo en la edad de la juventud, las perspectivas de los otros nos pueden hacer dudar o realizar acciones sin conciencia propia, el siguiente argumento presenta la indecisión que provocó el hecho de que terceras personas opinaran sobre la percepción que tiene de la carrera docente, analicemos el siguiente argumento:

“Antes de elegir esta carrera tuve algunos conflictos, el primero, las ideas de la sociedad, acerca de lo que es ser maestro”.

Solo presenta un conflicto: las ideas que se manifiestan sobre lo que es ser maestro; ¿qué ideas se manifiestan?, en una plática informal, el investigado manifiesta,

es que dicen que los maestros no trabajan, solo están en marchas, descuidan mucho su trabajo, etc., esas perspectivas de los demás provocaron indecisión en tomar la decisión de elegir la carrera de docente; es importante considerar la perspectiva personal sobre la carrera, cuando existe una negación para aceptar algo, simplemente creará un conflicto mayúsculo, como lo presenta el siguiente argumento:

“Un día, una tía me dijo “No te gustaría estudiar para maestra de preescolar”, me eche una risa sarcástica y le respondí, yo como maestra de Kinder, no, eso no es para mí, en primera, no me llama la atención y segundo, yo no soy paciente para los niños y para qué, si eso no me gusta”.

#### 4.5 INFLUENCIA DOCENTE

Otra categoría que se presentó, fue la influencia que ejerce el maestro como actor principal en el proceso de formación del ser humano, entendiendo la influencia docente como la capacidad que tiene el maestro para orientar, influir, hasta cierto punto determinar o modificar la forma de pensar o de actuar de otra persona, en este caso de sus alumnos.

El papel del maestro también puede ser decisivo en la toma de decisiones al elegir una carrera, puede ser el prototipo o modelo de lo que un estudiante quiere ser o desanimar en función del ejemplo que proyecte, él está en una interacción constante con sus estudiantes, los hábitos o costumbres que el maestro genere en ellos pueden ser determinantes, revisemos los siguientes argumentos:

“Durante los cursos propedéuticos, una maestra nos empezó a comentar lo que realmente era ser maestra, me comenzó a llamar más la atención y mientras más conozco crece más mi interés”

“Un maestro de prepa me dijo “te veo siendo maestra, te preocupas por ayudar a tus compañeros, en ese momento me sorprendí, y me agrado la idea de considerarlo”

En la primaria tuve una maestra que me gustaba como daba sus clases, sobre todo porque me tenía mucha paciencia”

“Cuando era pequeña recuerdo tener la imagen de mis maestros muy asombrosa, me dejaba una gran impresión que los maestros lo sabían todo”.

La labor del docente no solo es transmitir conocimientos, sino que su función es la de formar, educar, guiar por el camino correcto a sus estudiantes, apoyar, aconsejar, motivar para que estos tomen las mejores decisiones, la primera establece, mientras la maestra me fue platicando sobre el trabajo del maestro, fue creciendo mi interés, quiere decir que la docente motivo a sus estudiantes sobre lo que implica la tarea docente y fue generando gusto, interés por la carrera; la segunda, el docente solo expreso las cualidades que veía en ella y esto motivo para que la estudiante considerara estudiar esta carrera.

## 5 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DOCENTE

Con la perspectiva actual de la investigación que permite no solo comprobar los supuestos o hipótesis que el investigador pueda establecer, si no que esta (la investigación) debe permitir buscar o diseñar alguna alternativa de solución, por tal motivo, la participación del docente investigador juega un papel que reviste una gran importancia, ya que le permite actuar o participar en el acto o actividad con el propósito de mejorar los resultados o transformar la realidad existente.

Como se ha señalado anteriormente, el presente trabajo surgió en base a lo desarrollado en las asignaturas “El sujeto y su formación profesional” y “Aprendizaje y desarrollo” de la Licenciatura de Educación Preescolar; no se diseñó formalmente una estrategia específica de intervención, sino que se aprovecharon algunas actividades ya establecidas en el programa de estas asignaturas, de la primera, se rescató el proceso de análisis sobre las preguntas planteadas : ¿Por qué quieres ser docente?, ¿Qué factores influyeron para elegir ser maestro?, ¿Cómo tomaste la decisión de escoger la carrera de docencia?, ¿Qué factores influyeron para que tomaras esta decisión?, ¿Elegí lo que quiero ser?, ¿Consideras que fue la decisión correcta? considerando que la actividad de evaluación sería una narrativa; de la segunda asignatura, se consideró la actividad, elaboración de una autobiografía orientada a realizar una reflexión introspectiva, sobre su proceso de formación desde los primeros años de vida hasta el Bachillerato.

### Estrategia 1

Asignatura: El sujeto y su formación profesional.

Propósito: El estudiante identificará y comprenderá las razones, motivos, expectativas, condiciones e intereses que mediaron en su decisión de su elección profesional.

Actividades:

1. El docente expone los aspectos más relevantes que lo llevaron a elegir su profesión, modelando la narrativa a través de la reconstrucción de su propia historia.
2. En base a su propia narrativa, establezca cuestiones que propicien la participación de los alumnos, tales como: ¿Cómo es que elegí ser maestro?, ¿Elegí lo que quiero ser?, ¿Era esa mi mejor opción?, etc.
3. En plenaria, evoquen momentos de su vida que fueron fundamentales para elegir la profesión docente.
4. Los estudiantes busquen en distintos medios: películas, videograbaciones, páginas web, libros, etc., situaciones que se relacionen o que los hayan motivado para la elección de carrera profesional.

5. Elaboren una narrativa donde consideran razones y motivos por los que eligieron la profesión docente.

Evaluación: Producto: La narrativa, Instrumento: rubrica.

Estrategia 2

Asignatura: Desarrollo y aprendizaje.

Propósito: El alumno realizará una introspección para revisar su proceso de formación durante los primeros niveles escolares para que comprenda su proceso de desarrollo y aprendizaje en su formación como persona.

Actividades:

1. El estudiante realizará un relato biográfico individual libre, que le permita representar su propia historia.
2. El plenaria, el estudiante expondrá su relato.
3. El estudiante identificará los factores que inciden en el proceso de maduración y desarrollo, considerando también el aspecto de maduración en la toma de decisiones.
4. El estudiante elaborará una autobiografía donde considere el proceso de maduración en la toma de decisiones para la elección de la carrera profesional.

Evaluación: Producto: Autobiografía, Instrumento: rubrica.

Una vez analizados los resultados y puesta en marcha la estrategia de intervención se consideró pertinente e importante conocer las impresiones de la docente que desarrollo la segunda asignatura, la misma establece que fue una experiencia agradable donde las estudiantes lograron rescatar pasaje de sus vida tanto privada como académica que en el momento no se tenían presente y esto permitió guiar la reflexión introspectiva hacia la toma de decisiones; además, en palabras de la docente, esto permitió fortalecer la relación de grupo e integrarse como tal, analicemos los siguientes argumentos:

“Esta carrera me ha cautivado con lo poco o mucho que he aprendido hasta hoy, de parte de mis maestros actuales.

“Ser maestro no es fácil, es un proceso difícil que requiere mucha preparación”

Quizás el desconocimiento de lo que implica determinada profesión, pueda generar incertidumbre e inseguridad para decidirse a optar por una de ellas, pero se observa la importancia del trabajo del maestro, solo con orientar, guiar y motivar puede cautivar a los estudiantes y generar amor, identidad, vocación por determinada profesión, en este caso la docencia.

Otro factor que reviste gran importancia para la identificar la vocación e identidad hacia la profesión es el momento de fusionar la teoría con la práctica, en el desarrollo de

la formación de los docentes noveles en este primer semestre, se tiene la oportunidad y responsabilidad de acudir a grupo y realizar sus primeras prácticas de acercamiento con los niños en el Jardín de infantes, lo anterior permitió corroborar la vocación e identidad de los estudiantes, permitiendo realizar una triangulación de la información entre lo que se manifestó dentro de la narrativa y la vivencia en el aula con los alumnos, el resultado de esto fue, la deserción de una de las alumnas manifestando que no le había gustado trabajar con los niños pequeños, estableciendo que esa no era su vocación.

## 6 CONCLUSIONES

Los resultados encontrados se relacionan con el estigma que la sociedad tiene sobre la carrera docente, se considera que ser maestro está por debajo de cualquier otra profesión; la familia representa una gran influencia en la toma de decisiones de sus hijos, esta determina entre lo correcto e incorrecto, así como decidir en dar no la oportunidad, sobre todo a las jovencitas, de salir fuera del lugar de residencia a realizar los estudios, la cultural como la influencia de algún docente son variables que dejan huella en su formación inicial.

El hecho de no poder estudiar lo que el estudiante desea por las circunstancias que fueren, genera frustración en el estudiante y falta de vocación e identidad hacia la profesión, pero cultivando el amor por la nueva carrera se puede generar vocación y lograr una identidad solida hacia la misma; es importante que el docente realice las cosas con pasión, que proyecte gusto a sus alumnos por lo que realiza, que muestre interés y convencimiento por la tarea de educar, formar y guiar a sus estudiantes por el camino de la trascendencia y de esta manera podremos ir construyendo una identidad y generando una vocación a nuestra carrera docente.

La formación inicial del maestro, es clave para el proceso de construcción de la identidad docente, la reflexión de su práctica de manera introspectiva, es un medio que podrá generar identidad y vacación por el trabajo educativo. La práctica docente representa una primera experiencia de trabajo que permitiría fomentar y desarrollar la reflexión. La práctica reflexiva tanto individual como colectiva genera identidad y permite construir una vocación hacia el trabajo profesional.

La intervención docente juega un papel fundamental en el fortalecimiento de la identidad y la vacación de los estudiantes por su futura carrera, el maestro tiene la encomienda de dar a conocer las implicaciones de la profesión, pero también tiene la responsabilidad de desarrollar habilidades en sus estudiantes para que puedan conducir de la mejor manera el proceso de enseñanza, además, es su obligación generar amor, de generar pasión a sus estudiantes por su trabajo profesional.



Se considera que la vocación e identidad son procesos intrínsecos, que se generan por el gusto y deseo de realizar cualquier actividad mediante el trabajo de introspección del propio alumno y del desarrollo de una práctica reflexiva; mediante la remembranza de experiencias vividas por los propios investigados, se puede generar vocación e identidad de un estudiante hacia su carrera mediante la motivación y la reflexión interna de las vivencias, estas juegan un papel muy importante para el logro de este acometido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atkinson, Paul (2005). Qualitative research – Unity and diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 26. disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.htm>

Bolívar Botía A. & Jesús Domingo. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Fórum: Qualitative Sozialforschung/ fórum Qualitative Social Research Volumen 7, No. 4.*

Bolívar Botía A., Manuel Fernández Cruz & Enriqueta Molina Ruiz. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Fórum: Qualitative Sozialforschung/ fórum Qualitative Social Research. Volumen 6 Número 1.*

Bolívar Botia A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?'*: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa. Volumen 4 Número 1. ISSN 1607-4041.*

Branda, S. A. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL2.pdf>

Camarillo Oscar. (s-f). Sociedad, vocación e identidad docente. Algunos factores sociales y psicológicos que influyen en el proceso educativo. Artículo.

Esteve José M. (2010). *Identidad y desafíos de la condición docente en El oficio de docente: Vocación, trabajo y Profesión en el siglo XXI.* Editorial siglo XXI. México.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. El enseñante entre la teoría y la práctica.* México: Paidós.

Fuentes T. (2001). *La vocación docente: una experiencia vital.* *Ars Brevis.*

Gysling, J. 1992. *Profesores: un análisis de su identidad social.* CIDE: Santiago de Chile.

Huchim Aguilar, D. &, Reyes Chávez, R. (2013) *La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes.* *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación.* Volumen 13 Número 3, consultado el 1 de Febrero de 2020. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>

Jarauta Borrasca, Beatriz (2017) *La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona.* *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, volumen 21 número1, 103-122 fecha de Consulta 30 de enero de 2020. ISSN:1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681006>.

Flick U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa. Segunda Edición.* Editorial Morata. Madrid España.

Jiménez M. & Perales F. J. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. México. Pomares. UPN. Gobierno de Coahuila.

Mercado E. (compilador) (2007). *El oficio de ser maestro: Relatos y reflexiones breves*. Estado de México. ISCEEM.

Piña C., Soto M. & Ramírez M. (2017). *La construcción de la identidad docente: Significados y sentido*. Ponencia. Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. San Luis Potosí, México.

Sánchez Lissen, Encarnación. (2003) *La Vocación entre los Aspirantes a Maestro*. Educación XXI Volumen 6, consultado el 6 de febrero de 2020 ISSN: 1139-613X. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600608>

Sotomayor C. (2013). *La identidad docente y sus significados en Héroes o Villanos: La profesión docente en Chile*. Primera Edición. Editorial Universitaria.

Vaillant Denise. (2007). *La identidad docente: La importancia del profesorado*. Ponencia presentada en I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”, Barcelona, España.

# CAPÍTULO 17

## LA HISTORIA REGIONAL ENSEÑADA EN COMUNIDADES PLURICULTURALES DE CHIAPAS<sup>1</sup>

Data de submissão: 28/02/2021

Data de aceite: 25/03/2021

### Dr. Marco Antonio Sánchez Daza

Profesor de Tiempo Completo en la Escuela Normal Superior de Chiapas y Catedrático en Facultad de Artes UNICACH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

CVU – CONACYT 440577

<https://orcid.org/0000-0003-4393-0120>

**RESUMEN:** El presente texto forma parte de una investigación más amplia sobre la enseñanza de la historia regional en comunidades pluriculturales. Tiene el propósito de mostrar algunos resultados hallados en torno al sentido que le dan a su enseñanza profesores bilingües de educación básica, con una relativa formación institucional en el campo, en contextos de desigualdad social y marginación históricas, ubicados muchas veces en localidades

donde se hablan lenguas distintas a las que dominan, en espacios con herencias culturales ancestrales, ante una propuesta de historia oficial en los programas y libros de texto, que excluye a las comunidades indígenas al considerarlas pueblos sin historia. La metodología empleada es interpretativa y recurrimos a la técnica de entrevista en profundidad para escuchar las voces de cinco actores -tres de ellos hablantes de lenguas maternas-, para triangularlas con la teoría, los esquemas instituidos, sus experiencias de vida e imaginarios contados sobre esa enseñanza en sus comunidades, que interroga a la historia hegemónica del proyecto del Estado- Nación, a la imposición de una versión única y uniforme para toda la población escolar del país, donde radica la discriminación étnica y el desconocimiento de las historias regionales que existen en nuestra nación, lo que se constituye en agente desintegrador de la identidad, y en la continuidad colonizadora y civilizatoria occidental. Aquí los maestros recuerdan la manera en que fueron formados en sus clases de historia, cuál era el sentido que le daban sus profesores y cómo ahora ellos la resignifican en sus contextos y condiciones. Al final reflexionamos en torno al sentido de enseñar historia en comunidades indígenas y su relación con la cultura e historicidad de los

<sup>1</sup> Este trabajo fue originalmente presentado en las XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado del 3 al 5 de octubre de 2018, en San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro Norpatagonia, Argentina. Publicado en la memoria del evento.

sujetos. Concluimos en el requerimiento de integrar los conocimientos y experiencias docentes con los de los investigadores en historia y los saberes de los pueblos originarios.

**PALABRAS CLAVE:** Historia regional. Sentido. Pluriculturalidad. Estado-Nación.

## A HISTÓRIA REGIONAL ENSINADA EM COMUNIDADES MULTICULTURAIS DE CHIAPAS

**RESUMO:** Este texto é parte de uma investigação mais ampla sobre o ensino de história regional em comunidades multiculturais. O objetivo é mostrar alguns resultados encontrados em torno do significado que os professores bilíngues da educação básica atribuem ao seu magistério, com relativa formação institucional na área, em contextos de desigualdade social e marginalização histórica, muitas vezes localizados em localidades onde são falados. Outras que não as que dominam, em espaços com heranças culturais ancestrais, em face de uma proposta oficial de história em programas e livros didáticos, que exclui as comunidades indígenas por serem consideradas povos sem história. A metodologia utilizada é interpretativa e recorreremos à técnica da entrevista em profundidade para ouvir as vozes de cinco atores -três deles falantes de línguas maternas-, para triangulá-los com a teoria, os esquemas instituídos, suas experiências de vida e imaginações contadas sobre aquele ensino em suas comunidades, que questiona a história hegemônica do projeto Estado-Nação, a imposição de uma versão única e uniforme para toda a população escolar do país, onde reside a discriminação étnica e o desconhecimento das histórias regionais existentes no país. a nossa nação, que se constitui como agente desagregador da identidade, e na continuidade colonizadora e civilizadora ocidental. Aqui os professores lembram a forma como foram formados em suas aulas de história, qual foi o significado que seus professores deram e como agora o ressignificam em seus contextos e condições. Ao final, refletimos sobre o significado do ensino de história em comunidades indígenas e sua relação com a cultura e a historicidade das disciplinas. Concluimos com a exigência de integrar os saberes e experiências do ensino com os dos pesquisadores em história e os saberes dos povos indígenas.

**PALAVRAS-CHAVE:** História regional. Significado. Multiculturalismo. Estado-nação.

### 1 INTRODUCCIÓN

En Chiapas la enseñanza de la historia regional alcanza una experiencia de varias décadas, si se piensa en la formación generada en las escuelas de educación básica desde mediados del siglo XX y la recibida a través de narraciones mestizas expresadas especialmente en la obra: *Los cuentos del abuelo* (Corzo, 2001).

La propuesta institucional de esta asignatura tiene en su haber una serie de modificaciones, adecuaciones y adaptaciones, bajo diferentes contextos, según las

variaciones del periodo gubernamental en turno, expresados de manera especial en la propuesta de los diferentes libros de texto elaborados por cronistas oficiales o profesores interesados, casi nunca con la intervención de profesionales de la historia. En ellos puede observarse la narración de una misma historia oficial, de grandes hombres y héroes ilustrados o gobernantes benefactores pertenecientes al grupo hegemónico del poder regional. Es una narrativa que excluyó a los diferentes, a los pueblos y comunidades indígenas, a quienes consideran pueblos sin historia. La historia que cuentan sólo incluye a los indígenas muertos, a los mayas de los grandes centros ceremoniales sin incluir la cosmovisión, simbolismo y significados de sus culturas. A los indígenas actuales les otorga el crédito del folclor y las artesanías.

Esta historia regional es impartida por profesores formados en escuelas normales en cuyas trayectorias curriculares apenas es recurrente la formación histórica regional. En el caso de los profesores bilingües aquí referidos, su periodo de formación transcurre en la década de los 90 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-sede Chiapas), en el contexto de la rebelión zapatista, que les proporcionará algunas variantes de inclusión y significación que trataremos más adelante.

Una de las características de los profesores de historia regional en Chiapas es la formación monocultural (occidental) en una región donde prevalecen y conviven aún nueve lenguas fundamentalmente mayenses y el zoque, además del español, cuestión que deja huellas a lo largo de su experiencia laboral en esas localidades. Las ausencias de programas y recursos institucionales para impartir esta asignatura, especialmente en comunidades indígenas, llevan al docente a asumir a su manera, en sus propias condiciones y con base en su experiencia, los retos de la docencia en esos espacios pluriculturales, en las condiciones marginales de las escuelas y localidades a donde necesariamente llegan en su trayectoria laboral. Los profesores indígenas aquí entrevistados salieron de sus comunidades en su niñez a seguir su proceso escolar emigrando a las ciudades, en este caso SCLC. Lugar sede de la región de los Altos, cabecera del poder regional colonizador, eje de las relaciones de subordinación y enganche de trabajo forzado, lugar de exclusión y racismo<sup>2</sup>. En ella los protagonistas de esta historia narran sus historicidades desde la marginalidad indígena en busca de un lugar en la escuela occidental que los humilla y separa. Después de formarse para maestro regresan a comunidades indígenas distintas a las de origen, no solo en cultura, sino también en la lengua. Así, por ejemplo, los profesores hablantes de lengua tsotsil son comisionados a zonas tojolabales y viceversa.

---

<sup>2</sup> Dice por ejemplo el profesor Herminio: "Cuando llego aquí en la ciudad de San Cristóbal entonces prácticamente fui humillado, siempre me decían 'pinche indio'..." (EHerminio 18 de noviembre de 2016).

Por todo ello, cabe acercarse a estos docentes, saber de sus experiencias<sup>3</sup>, escuchar sus voces, interpretar los significados de su accionar en las condiciones y contexto en que laboran, el sentido con el cual enseñan y asumen esa historia que imparten, sus experiencias y características. Especialmente cuando los espacios son pluriculturales, monolingües, distintos a los de su formación.

En México, las relaciones entre la cultura dominante y las minoritarias, se fundamentaron en el prejuicio discriminatorio de carácter histórico, que llegó a considerar que la diferencia cultural y la pobreza constituían un mismo fenómeno (Schmelkes, 2004). Las tremendas desigualdades en Chiapas<sup>4</sup> generadas histórica y socialmente, conformaron formas de discriminación que identificó diferencia cultural y pobreza en una misma lectura complementaria y excluyente. De Sousa lo nombra como la “*naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías*” (de Sousa, 2006). De este mundo de desigualdades nos da cuenta Rosario Castellanos a través de sus narraciones literarias.

Así, hasta las reformas del modelo educativo basado en competencias, prevaleció en los planes educativos de las escuelas normales (SEP, 1999), (SEP, 2006) y en la educación básica (SEP, 2011), la ausencia de conocimiento de la cosmovisión indígena y la diversidad cultural. En estos sistemas subsiste el modelo nacionalista, homogeneizante, colonizador, que ignora esta diversidad; no ve en ella la oportunidad pedagógica para aprender y crecer juntos, sino un obstáculo o problema; la escuela labora apartada del contexto inmediato de la acción socialmente relevante (Saldivar, 2004).

Para Fontana, entre las aberraciones atribuidas a la modernidad (productora de guerras, conflictos y millones de muertos), resalta la creación y consolidación del estado-nación:

*...monstruosa alianza entre un fenómeno de dimensiones sobre todo culturales y la maquinaria política del estado, que se intenta así legitimar, dotándola de un sustrato étnico que quiere hacerla “natural” y necesaria, arrinconando la vieja y sana doctrina que sostenía que la base sobre la cual había de sustentarse el estado no era otra que el contrato social” (Fontana citado en Pagès, 2010: 14-15). - Traducción propia.*

Desde la universalización de la educación básica se entendió que la función de la escuela era transmitir una cultura y una lengua -considerada como la única y legítima- a toda la población infantil y juvenil, como requisito para su inclusión en la vida social. En ese trayecto la memoria histórica oficial contribuyó a la construcción de una identidad

<sup>3</sup> Esta propuesta adquiere significación en el contexto chiapaneco de culturas excluidas e invisibilizadas por cientos de años, como uno de los modos de producción de ausencias en la “*...monocultura del saber y del rigor*”, donde el único saber riguroso es el saber científico, y otros conocimientos no tienen validez (de Sousa, 2006: 75).

<sup>4</sup> Entidad enclavada en el sureste mexicano, frontera con Guatemala, con una de las mayores poblaciones de origen indígena en el país -llegaba al 25 % de un total de 4,796,580 habitantes en el Estado (INEGI, 2010)-, entre tsotsiles, tseltales, tojolabales, choles, mames, lacandones (grupos mayenses) y los zoques.

nacional uniforme, pese a la diversidad cultural y la existencia de 68 agrupaciones lingüísticas (INALI, 2008).

*...<hay> una concepción de la cultura que enfatiza el folklore, la tradición y la costumbre, es decir, los aspectos más pintorescos de la cultura material (vestidos festivos, máscaras, artesanías) y de las tradiciones y costumbres (fiestas, danzas, música, cocina típica). Casi nunca se integran las instituciones sociales, la visión del mundo ni las prácticas comunicativas de los pueblos indígenas en la planeación o en el proceso educativo (Díaz-Couder, 1998: 20).*

La historia romántica sigue formando parte sustancial de la enseñanza de la historia pese a las reformas emprendidas desde 1992-1993 por el Acuerdo Nacional de la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) generado en el contexto de la globalización y el impulso a las políticas neoliberales, que en lo referente a la enseñanza de la historia propuso un giro hacia una historia racional ilustrada formadora de ciudadanos. Cfr. (Carretero, 2007), (SEP, 1992).<sup>5</sup>

Según Pereyra, la historia ha sido planteada de diversas maneras en distintos tiempos. La función era conservar en la memoria colectiva acontecimientos perdurables de ciertos sucesos decisivos

*...para la cohesión de la sociedad, la legitimación de sus gobernantes, el funcionamiento de las instituciones políticas y eclesíásticas...los valores y símbolos populares: el saber histórico giraba alrededor de ciertas imágenes con capacidad de garantizar una (in) formación compartida” (Pereyra, 2005: 18).*

Según Villoro las historias nacionales “oficiales” suelen colaborar a mantener el sistema del poder establecido y manejarse como instrumentos ideológicos que justifican la estructura de dominación imperante. Las historias de minorías oprimidas, de los grupos subordinados, han servido también a lo largo del tiempo “...para alentar su conciencia de identidad. La historia ha sido, después del mito, una de las formas culturales que más se han utilizado para justificar instituciones, creencias y propósitos comunitarios que prestan cohesión a grupos, clases, nacionalidades, imperios” (Villoro, 1980: 45).

En esta perspectiva consideramos que sí el conocimiento es una construcción, la del conocimiento histórico adquiere sus propias circunstancias, constructos, procesos, condicionantes y contextos, que lo dotan de una complejidad propia del lugar donde se genera en relación con el tiempo histórico social que lo comprende, donde deben incorporarse los actos previos que definen el esfuerzo del sujeto ubicado en sus propias circunstancias. La importancia de este acto de ubicación es reconocer las opciones de sentido que pueden ocultarse detrás de las lógicas de los objetos. Recuperar el

<sup>5</sup> En otros lugares, como en España, explica Pagés que las reformas en la construcción del currículo tuvieron variaciones de acuerdo a los cambios de la política estatal. Así, Catalunya, gobernada por un partido de centroderecha, manifiesta influencias nacionalistas. La enseñanza de la historia fue considerada como la transmisora de valores tradicionales, hegemónicos. “Se defiende una concepción conservadora del *status quo* y hay una selección de contenidos político-ideológicos para cubrir esas finalidades en educación primaria y secundaria, el resultado fue un modelo clásico técnico” (Pagés, 2011: 5). –Traducción propia.

contexto en el acto de pensar, es la función propia de la historicidad al obligar a rastrear constantemente la especificidad (Zemelman, 2005).

Vemos a los profesores como constructores de sus significaciones y realidades. Por ello el proceso de investigación pone el acento en su palabra, recuerdos y reflexiones, no sólo en torno a la enseñanza de la historia y el sentido que le dan, sino en los diferentes aspectos que conforman su construcción de acción de enseñanza, es decir, como sujetos que piensan, viven, sienten, se relacionan, emocionan, que tienen una historia de vida y un pasado que saben está presente en sus decisiones y acciones, en un contexto de pluriculturalidad, la presencia de comunidades con larga historia, las tendencias de la globalización y las políticas neoliberales de libre mercado.

*Los procesos de regionalización al que se le sometió a Chiapas a partir de su integración al mercado mundial, pasando por los procesos de producción territorializada y regionalizada que marcó el desarrollo desigual de sus regiones metiéndolo a un capitalismo que modificó la lucha de clases por una estructura productiva fundada en las fincas, haciendas y plantaciones, particularmente en las zonas del Soconusco y Sierra de Chiapas. (Hernández, 2009).*

En este contexto la idea de sujeto resulta más que imprescindible e indispensable si se quieren descubrir las condiciones de la comunicación intercultural y la democracia en su significación política (Touraine, 2001). En el fondo está el requerimiento de la comunidad, aunque a menudo los “otros” -las otras personas o las otras culturas- son considerados lejanos, aunque físicamente estén muy cerca (en el mismo edificio, calle, barrio, pueblo o ciudad). Por tanto, el problema no radica en la proximidad o lejanía en el sentido físico del término, sino en el sentido cultural. (Pagès y González, 2010).

Para recoger la voz reflexiva de la experiencia de los profesores se recurrió a una metodología de corte interpretativo, lo cual supone una epistemología que atiende a lo subjetivo, a la construcción de significados, y una hermenéutica dialéctica (Beuchot, 2010), basada en una relación dinámica entre aspectos teóricos y referentes empíricos, al trabajar con supuestos que fungen como interrogadores de la realidad que se van modificando a lo largo del proceso, buscando interpretar el sentido de la situación en su contexto histórico social concreto. Usamos la técnica de entrevista en profundidad (Álvarez, 2003), entrevistando a 10 docentes entre septiembre y diciembre de 2016. De estas entrevistas tres fueron tomadas en consideración para la realización del presente trabajo de reflexión, considerando hablan una lengua y la experiencia en comunidades indígenas monolingües.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Una experiencia que comparten estos profesores es haber cursado un trayecto formativo del presente potencial en el Programa de la Nueva Escuela Chiapaneca (NECH) dependiente de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, donde por medio de una autodidactografía buscaron construir respuestas a las preguntas ¿quién soy? y ¿quién quiero ser? Además de impartir la asignatura relacionada con la historia de Chiapas en educación básica, hoy: *La entidad donde vivo*.



## 2 MIGRACIÓN Y FORMACIÓN

*Indudablemente puede haber muchas acepciones de la formación, muchas, pero hay una que será inevitable, cualquiera sea la respuesta que se le dé en el plano técnico, pedagógico, o teórico -aquí no estoy planteando la solución sino el problema. En el plano sustantivo a lo menos debe significar desarrollar la capacidad del individuo para ubicarse en su contexto histórico, lo cual no es poco, pero a la vez mucho también, porque si otro lo tradujera a información y alguien preguntara ¿qué debo enseñar entonces? No tendría respuesta porque no se puede enseñar en el sentido de la didáctica. No hay una materia que se llame conciencia histórica, no hay un insumo disciplinario así... (Zemelman, 1998: 1).*

La formación desde la mirada y sentir de estos profesores no se restringe a la historicidad formal del transcurrir por grados, fechas, títulos, sino a las vivencias tenidas, retenidas e interiorizadas por su significación, unidas a sus emociones, relaciones y recuerdos. Desde esta posibilidad es que ampliamos estas experiencias de la vida y para la vida, desde sus voces, recuerdos y emociones.

*Comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo. Usamos el lenguaje como medio para comunicarnos, pero también aspiramos a hacer del lenguaje el fin de todo aquello que consideremos comunicación humana. Y, por eso, tan importante como lo que decimos es lo que mostramos y callamos. Lo que importa es la experiencia (Bárcena & Larrosa, 2006: 236).*

### **IRMA:**

- Allí estuve (en su pueblo natal de los Altos) los siete primeros años de mi vida  
- Me vine a San Cristóbal de las Casas.  
-... de ahí me iba yo cada vacaciones a trabajar para el corte de café para acompañar a mis abuelitos. Estudié la mayor parte, pero todo el tiempo es ir y venir de la comunidad (Elrma 10 de noviembre de 2016).

El retorno sobre sí mismo, al pueblo, la comunidad, la tierra, los abuelos, conforma una posibilidad del reencuentro. El transcurrir en la escuela abre experiencias necesarias de narrar y significar por los sujetos pues le son significativas, especialmente en un contexto de multiculturalidad, marginalidad y discriminación. Dice Irma:

### **Me sentía inútil, nube blanca**

-¿Los maestros hablaban la lengua o eran totalmente mestizos?  
- No, no hablaban, nada...nada de eso, ni en primero ni en segundo  
¿Su corazón qué decía en ese momento en la escuela, que sintió usted en esos años?  
- ...de primero a cuarto grado me sentí una inútil, una que no tenía la capacidad de aprender, me sentí así como que yo estaba siempre se lo que iba hacer, como una persona, pero como que no tenía noción del tiempo. Pasaban los días de primero a quinto grado y pues me sentía así como que no... y yo a veces decía

cómo es que aprendí, pero donde si le agradezco a mi maestro, es de quinto grado... todavía tengo presente su nombre...me puso un seudónimo (ahorita ya sé que es un seudónimo), en aquel tiempo me dijo: "¡ah! tu eres indígena verdad, entonces te voy a poner tu seudónimo y vas a ser nube blanca". Como yo no sabía: nube blanca. Entonces nube. Hasta confundir nube blanca. Ah, entonces "te sakil tokal; tokal nube, sakil blanca". Decía: "las nubes siempre están en el cielo". Y le puse a dar sentido... (Elrma 10 de noviembre de 2016)

En el camino de la vida, las relaciones, emociones y vivencias invaden lo simbólico, la representación y significación, en los hechos y acontecimientos más sencillos, especialmente si habitan en el espacio de la cultura y la pertenencia, la identidad. En este sentido narra Irma:

### **Lo fácil, lo difícil**

- No, no recuerdo nada de primer grado ni segundo grado. Cuando pasé mi examen me dijo mi mamá mayor Elvia:
- *¿Cómo te fue Irma?*,
- *Bien.*
- *¿Difícil o fácil?* (Esos dos conceptos no los entendía).
- *Pues fácil.*
- *¿Entonces que vino?*
- *Entonces estuvo difícil.*
- Entonces ya le preguntaba a mi mamá: ¿Mamá? ¿Qué es fácil? ¿Qué es difícil? Ella ya me contestó en tselta!...ah! Ahí en segundo grado comprendí que era lo fácil y qué era lo difícil, en mi lengua.

La escuela se instala en los sujetos, sin pretensiones de leer subjetividades, y establece normas, parámetros, objetividades de comportamiento y conocimiento, es indistinta, plana, indiferente a lo singular. La pregunta sería ¿qué aprendemos?

### **DOMINGO:**

Resalta en los recuerdos de los profesores el paso a la vida escolar dentro o fuera de la comunidad, que involucró cambio de residencia, de migración o movilidad de la comunidad de origen a la ciudad. Cuestión de cambios, emociones, rupturas, búsquedas, marginaciones, carencias, miradas del recuerdo y de la nueva realidad que asumen, enfrentan, se defienden, dialogan, recrean. Después de narrar parte de su infancia Domingo responde en la entrevista:

- ¿Dónde estudió?
- Yo estudié en mi comunidad la primaria... mi mamá, mi papá, pues ellos no saben leer ni escribir. Pero ya con el trabajo del campo, con el cuidado de mi hermanito, pues yo ya no pude cursar los tres grados de educación preescolar, ya fui directo a la primaria (EDomingo 29 de octubre de 2016).

Reproducimos a continuación un recorte de la autobiografía de Domingo por su importante significación en su formación:

- Después de haber sufrido mucho en mi escolaridad en los tres primeros años de educación primaria, en primer grado, en segundo grado y en tercer grado de educación primaria federal, que era impartido las clases por maestros y maestras que solamente hablaban la lengua español; después de que una de las maestras de segundo grado me rasuró sin que ella tenía idea de eso; pasar en tres años de lunes a viernes sin poder entender su lengua y las instrucciones que daban; las jaladas de orejas, coscorriones, varazos, hincar en corcho de latas, en escuchar las clases atrás del salón por llegar tarde en la escuela, sin poder dar a conocer las razones y motivos de la tardanza, etc. Para mí fue años de sufrimiento y de dolor, en una exigencia muy difícil de cumplirlas. A parte de los castigos que recibía en la escuela de la misma manera recibía en casa, ya sea por las tareas o por los trabajos en casa.

Mi papá estaba con esa idea que no podía avanzar más en la escuela, que iba quedar como burro en no saber leer ni escribir. En mí también estaba con esa idea de que no podía saber leer ni escribir...Al iniciar cuarto año llegan maestros de educación indígena que hablaban alguna lengua. Mis emociones que encaminé durante tres años; la tristeza, el coraje, la preocupación, cambiaron de un momento a otro... me sorprendí al escuchar al director de la escuela en la cancha de basquetbol...iniciando con sus palabras en tojolabal, "*san a petsanalex*", buenos días a todos. Los alumnos y alumnas con ese ánimo de estar y de hablar contestamos: "*san maestro*". A partir de ese momento cambio todo...La tristeza se volvió en alegría... (EDomingo 29 de octubre de 2016).

- Para ser maestro fuiste alguna Normal?

- No, este yo ingresé en 1999 en educación indígena en la UPN. (EDomingo 29 de octubre de 2016).

## HERMINIO:

En el caso del maestro Herminio, la situación fue diferente en los primeros grados de primaria en lo que a lengua se refiere, pues las maestras hablaban su lengua. Sin embargo, esta posibilidad sirve de ruta, vehículo o medio para castellanizar a los alumnos. En la entrevista preguntamos:

- Aprendió a leer y a escribir ¿en tseltal o en español?

- En español, en español

- ¿En tseltal nunca aprendió a leer ni a escribir?

- No, no. Vine aprender a escribir y a leer el tseltal hora que estuve en la UPN. Si, empecé a valorar mi lengua...

La decisión del futuro profesor indígena, de acuerdo a la narración de Domingo, no sigue los parámetros de la educación normalista, por lo menos en estos años:

- En 1991 entonces se me presentó una oportunidad de presentar mi examen a la docencia en el medio indígena, presenté mi examen y lo aprobé. Entonces estuve en una nivelación pedagógica -que así le llamaban-, una capacitación. En 1991 precisamente, febrero, marzo me traslade en Oaxaca, Tuxtepec Oaxaca, fueron seis meses de nivelación pedagógica para la docencia, prácticamente es una capacitación, es un curso le llaman. En octubre del 91 egresé al magisterio. (EHerminio 18 de noviembre de 2016).

## 3 LA FORMACIÓN DOCENTE

*Hablar de identidad docente, implica reflexionar no solo sobre terrenos institucionales y sociales, sino además, de los significados y el impacto de las*

*historias de vida de quienes viven y crecen en el contexto educativo...donde se trasciende del yo y del tú, hacia el nosotros...reflexionar acerca del cómo nos construimos en un mundo de competitividad laboral, escenario anidado en el terreno de los profesionales de la educación, donde las relaciones de segregación, discriminación y cotos de poder emergen inevitablemente. ¿Qué significa ser maestro?, ¿qué escuela se espera construir en contextos de diversidad cultural? (Zabaleta, 2013: 1).*

La formación profesional docente tiene en estos profesores de la NECH una posibilidad del retorno sobre sí mismo. En el caso especial de la educación indígena se agrega un enfoque pluricultural y de reflexión hacia la propia identidad del pasado olvidado o negado. Esto en la medida que los profesores con raíces indígenas y hablantes de una lengua, salieron de sus comunidades a continuar su trayecto formativo y de asimilación de otra cultura, en planos y espacios de subordinación y marginación, *por ser de dónde venían*. Esto imprimió marcas en su desarrollo que ellos manifiestan, pero con una intencionalidad actual de búsqueda e instalación en otras formas de actuar ante sus alumnos y en la conformación de sentido de la enseñanza de la historia que iremos viendo en sus reflexiones.

### **IRMA:**

La maestra Irma reconoce a la UPN y le agradece mucho a

*...mis profesores. Yo cuando estude en la UPN estaba trabajando como docente. Básicamente la UPN es para los maestros en servicio, para su actualización. Del primero al quinto semestre se llevaba la línea psicopedagógica, la línea socio histórica, la antropología y la metodológica. Entonces no digamos que nos enseñaban técnicas, pero si hacíamos lecturas de cómo nuestra práctica docente la podíamos mejorar, cómo nuestra práctica docente impactara en el niño. (Elrma 10 de noviembre de 2016).*

Pero algo sustancial en la palabra de la Maestra Irma, es la posibilidad de reconocimiento identitario indígena a través de un proceso metodológico:

### **Formación metodológica**

*- La metodología era de la investigación acción participativa, (donde) hay que partir de la observación, la entrevista, mirar al interior de la comunidad. Esas cuestiones de aprendizaje me ayudaron a mí a definirme como indígena o sea de cómo, de lo que soy. Si se da usted cuenta, desde la primaria hasta la universidad, yo viví allí, pero yo sabía que era de Oxxhuc, y mucha gente me decía, no pos yo soy de ahí. ...cuando llegaban mis tíos de san Cristóbal tenía que hablarles en tseltal, saludarlos en tseltal creo que es un de las cosas que mi papá nos decía: *acá no puedes olvidar el tseltal, tienes que hablar en tseltal*. Eso también me ayudó al estar en la UPN, a fortalecer mi ser, quién era yo. (Elrma 10 de noviembre de 2016).*

En relación a sus profesores de la UPN se le preguntó si había maestros indígenas hablantes de las lenguas, a lo que ella respondió:

- No, bueno, dos, había como dos maestros ahí.
- Tseltales o tsotsiles?
- Tsotsiles. Pero tuve una maestra que se llamaba Nancy. Esa maestra nos hacía interrogantes, nos hacía trabajar. ¿Quién dices que tú eres? y ¿porque tú dices que tú eres así? Y en aquel tiempo pues si estaba la palabra identidad, pero que digamos así que bárbaro ya lo sabíamos en teoría no... y sí, nos hacían reflexionar: *¿si tú hablas una lengua diferente a la del niño que tendrías que hacer?* Ahí si se reflejaba lo de la importancia de la lengua indígena, hablaban mucho de la importancia de la lengua, para el conocimiento (Elrma 10 de noviembre de 2016).

Pero la formación

*... viene en múltiples formas y circunstancias. Por ejemplo, el hecho de no hablar ninguna lengua a pesar de la importancia que conlleva. Hay problemas que se generan dentro del entorno familiar de formación de los docentes e impactan en el aula, ya que los docentes no se encuentran preparados al cien por ciento para impartir una educación bilingüe.* (Muñoz, 2013: 4).

## DOMINGO

Para Domingo la formación docente se inició en 1999 cuando

-...ingresé en 1999 en educación indígena. Salió un proyecto por parte del Gobierno del Estado de darnos una beca. Nosotros nos llamaban maestros becarios. Sí éramos maestros, dedicábamos toda nuestra semana y nos daban la oportunidad de estudiar la UPN semiescolarizada. Terminando de estudiar la UPN ya nos daban la clave, y así logre entrar al servicio. (EDomingo 29 de octubre de 2016).

## HERMINIO

Su verdadera formación comenzó, dice él, cuando lo contrataron como maestro de educación bilingüe:

-Allí arrancó mi preparación profesional así le llamaría yo, mi preparación profesional en el sentido de que empiezo a trabajar en el campo educativo. En ese tiempo desconocía yo las estrategias, las metodologías, cómo enseñar a los niños en educación primaria. (EHerminio 18 de noviembre de 2016).

## 4 TRAYECTORIA LABORAL

Con base en lo narrado por los profesores, de alguna manera hemos caminado sus rutas y trayectorias, pero sobre todo sus vivencias, sentires y emociones. Aquí contamos de lo que ellos dieron cuenta y significaron en su ir y venir. Esto porque la experiencia de la enseñanza de la historia adquiere sentido y significación en el contexto donde se ubica, pero también se va moldeando con la experiencia tenida, los recorridos transitados, los espacios habitados, los recuerdos de las historias de vida, los tiempos, miradas y estancias de llegada, permanencia y movilidad. Conforman una historicidad del docente que va construyendo una identidad experiencial y forma de ser en la acción de enseñar, cuestión

que toca al sentido que le da a la enseñanza de la historia concretamente, que en el caso de estos profesores genera una fuente para la construcción narrativa autobiográfica como soporte para conocerse mediante dispositivos didácticos y metodológicos que han denominado del presente potencial.

### **IRMA:**

- ¿Usted tiene 29 años de servicio maestra?
- Sí, 29.
- ¿Dónde inicio su servicio?
- Yo inicie en el Ámbar municipio de Jitotol. Esa era la región de Bochil (tsotsil), pasé un tiempo. De ahí me vine a la región de San Cristóbal, me vine a Chojolo, de Chojolo me vine a Usilhucum, estuve 8 años. De ahí me fui como directora técnica. Tardé otros 7 años. De ahí me pasé a Romerillo municipio de Chamula. En Romerillo me nombraron mis compañeros como subdelegada sindical, estuve dos años como representante de asuntos laborales, como suplente.
- ¿En esas comunidades donde estaba usted como profesora se hablaba alguna lengua?
- En Tenejapa tseltal y en Romerillo tsotsil.
- ¿O sea usted sale de una comunidad tseltal y llega a una comunidad tsotsil?, ¿esto es común que suceda?
- Sí, ¿hay unos que de una comunidad tsotsil van después al chol y está más complicado? (Elrma 10 de noviembre de 2016).

### **DOMINGO:**

En el caso de Domingo su caminar también le lleva por distintas comunidades de diferentes culturas.

Hemos sufrido

- ¿En qué lugares has estado como docente?
- Pues hemos sufrido mucho, hemos sufrido, pues he ido yo hasta... la parte de Benemérito de las Américas<sup>7</sup> <en la Selva Lacandona> por la línea de Guatemala.
- ¿Ese fue el primer lugar en donde estuviste?
- Estuve 11 años allá abajo, entonces tengo una experiencia de la situación cultural de allá debajo de esa parte de la línea de Guatemala. De los que estamos como tojolabal hay una gran diferencia.
- Benemérito es gente que viene de otros estados, puro migrante<sup>8</sup>, entonces, hay gente toda la parte de la línea de Guatemala<sup>9</sup> pues ahí están los tseltales, tsotsiles, que vienen parte de San Cristóbal, que bajaron, esa gente todavía si

<sup>7</sup> El municipio de Benemérito de las Américas es de reciente creación, fue constituido por decreto del 28 de junio de 1999, durante el controversial y violento interinato del gobernador Roberto Albores Guillén, particularmente en contra de los pueblos indígenas y el zapatismo. Bajo una mirada castrense (como la carretera pavimentada creada para rodear la Selva Lacandona) aglutinó dispersos poblados cuyos nombres dan cuenta de anteriores emigraciones por diferentes motivos (religiosos, políticas públicas, refugio, promesas institucionales) como Nuevo Orizaba, Nuevo Veracruz, Nuevo Chihuahua, La Nueva Unión, resultado de traslados, reubicaciones y migraciones durante el siglo XX.

<sup>8</sup> Las invasiones a la selva Lacandona (la Verapaz, Lugar de refugio), han sido históricas, desde las incursiones de los españoles documentada por Jan de Vos en *La paz de Dios y del Rey* (1980) hasta la instalación de empresas madereras a finales del siglo XIX y principios del XX, así como las producidas en la segunda parte del siglo pasado por conflictos religiosos, promesas bíblicas y políticas agrarias. Cfr. (Aubry A. 1987).

<sup>9</sup> Benemérito está a orillas del río Usumacinta cerca de la unión de uno de sus ramales: el río Lacantún, en la selva Lacandona.

tienen sus culturas, pero hay comunidades que no son de ahí que son parte de Tapachula o sino vienen de Oaxaca, de Sonora, pero ya es diferente la cultura (EDomingo 29 de octubre de 2016).

## En las cañadas

- Ya brinco desde allá abajo hasta aquí en la Cañada tojolabal donde estamos trabajando actualmente.

Queda entre Altamirano y Comitán.

- ¿Qué cultura está ahí?

- Es tseltal (EDomingo 29 de octubre de 2016).

## HERMINIO:

Herminio da cuenta de la importancia y significación que para él tiene la comunidad en su caminar por la docencia. Resalta ante sus escasos cambios de adscripción promovidos:

### La selva

- Bueno yo siempre, desde mi niñez, siempre en mi mente está en una comunidad indígena. Ciertamente en el periodo escolar 93-94 yo estaba en una comunidad que se llama Plan Santo Tomas municipio de las Margaritas, selvática, porque estaba yo iniciando.

- Llevo 25 años de servicio.

- Tres escuelas he atendido bilingües...porque no he caminado mucho en escuelas, porque no me gusta estar cambiándome cada rato... Pero después que salí de esa escuela llego en una comunidad tojolabal, por eso he compartido esos tres, llego en una comunidad tojolabal. (EHerminio 18 de noviembre de 2016).

Es significativo este señalamiento del profesor Herminio acerca de no gustarle estarse cambiando, pues en ello radica una de las dificultades mayores de los docentes para arraigarse en la comunidad y crear un proyecto alternativo educativo desde y con la comunidad.

### Tres escuelas bilingües

Herminio está ahora en una comunidad tsotsil, aun cuando el habla tseltal:

- Estoy aprendiendo, llevo seis periodos ahí y tenemos un trabajo con la gente, cuando yo llegué prácticamente me sorprende. (EHerminio 18 de noviembre de 2016).

Sin embargo,

*La gran mayoría de los maestros indígenas (casi 70%) tienen como lengua materna una lengua indígena. Sin embargo, únicamente el 40% de los maestros en escuelas primarias indígenas habla la misma lengua que sus alumnos. Además, pocos maestros consideran que “dominan” su lengua indígena en todas las modalidades (oral, escrita)<sup>10</sup>. (Santibañez, 2013: 4).*

<sup>10</sup> Algunas lenguas indígenas como Chuj o Kanjobal no tienen formas bien establecidas de escritura.

## 5 EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Los profesores de primaria delimitan un espacio a través de sus acciones caracterizado por sus vivencias, cosmovisiones y trayectorias, delimitando y construyendo áreas de conocimiento, conformadas históricamente. Desde su historicidad, resistencias, reproducciones, resignificaciones y sentidos, estos docentes construyen en sus espacios pluriculturales -de tensiones globales, institucionales y cotidianeidad- la acción para la enseñanza de la HR de Chiapas.

### **IRMA:**

¿Por qué enseñar historia? La maestra Irma reflexiona así:

#### **Del pasado**

- Porque eso nos ayuda a reconocer algunas cuestiones, digo, algunas cosas del pasado de cómo se fue formando nuestro país, nuestra comunidad, nuestro estado. (Elrma 10 de noviembre de 2016).

#### **La comunidad**

- Porque nosotros estamos viviendo, digo ahorita, y mucha gente vive sin saber lo que pasó, sin saber, por ejemplo, quiénes hicieron esfuerzos para construir una comunidad; porque una comunidad se establece no solo por hacerlo si no hay cuestiones para lograrlo. Se ponen de acuerdo para ponerle un nombre. Se ponen de acuerdo para organizar, y esas cosas van quedando así como en el olvido. (Elrma 10 de noviembre de 2016).

En el fondo prevalece el planteamiento de la comunidad, desde allí, desde ellos.

### **DOMINGO:**

#### **Por qué enseñar historia**

- Pues tenemos de una u otra manera debemos de conocer nuestro origen, porque desde ahí estamos formados, siempre he dicho que nuestra formación tiene que ver nuestra sociedad. yo de lo que fui formado es parte de la formación de lo que tiene la comunidad, y si uno no conoce su propia historia, la historia de la comunidad pues difícilmente puedes llegar a comprender más allá... Donde podemos iniciar: desde nuestras raíces, porque hay valores, hay costumbres, hay culturas que se están perdiendo, y porque no queda algo escrito, nadie lo ha rescatado, nadie la ha podido levantar donde está tirado podríamos decir, entonces esa es la parte fundamental de la historia, conocer cómo fue formado nuestro país, cómo fue formado nuestro estado, cómo fue formado nuestra comunidad...creo que si conocer la historia es conocer de dónde vengo, de dónde soy, si no conozco la historia no conozco... (EDomingo 29 de octubre de 2016).

#### **Para qué sirve la historia**

- Para conocer como estamos formados, conocer este, las cosas que surgieron en nuestra comunidad, en nuestro país, ya ves cómo fueron cambiando las cosas. Por ejemplo, a la nacional, la revolución mexicana, la independencia,



o sea sí, creo que es importante que no quedé eso así nomás, es importante conocer para verlo, y en lo futuro no volver a caer, no volver a tropezar en la misma piedra. sino tratar de levantarnos y cambiar esa cuestión, esa es para mí la historia: conocernos más a fondo y saber nuestro origen de nuestros abuelitos. (EDomingo 29 de octubre de 2016).

## 6 REFLEXIÓN FINAL

Después de realizar esta investigación observaría que la historia y su enseñanza, tendrían que replantearse, en esa complejidad de la pluriculturalidad de nuestros países colonizados, desde una perspectiva más amplia de apoyo de otros campos e investigaciones, especialmente de la arqueología, antropología, etnografía, etnobotánica, lingüística, la poesía, la cultura, por mencionar algunos, pero de manera sustancial de la experiencia y memoria acumulada de los pueblos y comunidades, de la sabiduría ancestral de los abuelos y ancianos, del mundo de vida de los profesores de historia generada en su caminar educativo.

Los profesores (sus historias de vida, marcas, afectaciones y significaciones; sus relativos procesos formativos para la enseñanza de la historia regional; su trayectoria laboral y experiencia docente) y la enseñanza de la historia que construyen convergen en ese lugar donde los sujetos actúan, reflexionan, resuelven ante el contexto, tal que descubren, hallan sus posibilidades de acción entre las múltiples tensiones de la estructura articulada que se les impone. Desde sus historicidades, encuentran una forma, un intersticio, una coyuntura, un espacio, para generar sus acciones de enseñanza, construida en el contexto y proceso comunitario donde habitan, conviven, sienten; espacio que les interroga, pregunta o buscan recuperar, resignificar, en su tránsito de lectura y colocación, laboran el reencuentro consigo mismos y con la comunidad, la reconstrucción de la identidad, el por qué y para qué, tarea que llevan a efecto en situaciones concretas no repetibles, creativas, con sentido. Bajo la voluntad de conocer, decidir y cambiar desde la construcción de su mirada.

La necesidad de crear comunidades de aprendizaje para la enseñanza de la historia regional emerge desde sus requerimientos, experiencias y perspectivas inmediatas. Abren caminos para andar juntos.

## BIBLIOGRAFÍA

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina: PAIDOS.

Castellanos, R. (1957). *Balún Canán*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Castellanos, R. (2011). *Ciudad Real*. México, D.F.: Punto de lectura.

- Castellanos, R. (2013). *Oficio de tinieblas*. México D.F.: Joaquín Mortiz.
- Corzo, Á. M. (2001). *Los cuentos del Abuelo*. Tuxtla Gutiérrez: CONECULTA-Chiapas.
- Álvarez, J. y. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Mexicana.
- Aubry, A. (octubre de 1987). Ecocidio en la selva. *Ámbar*(0).
- Bloch, M. (1995). *Introducción a la historia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F., & Larrosa, J. y.-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México D.F.: Facultad de Filosofía y Letras UNAM - Editorial Itaca.
- Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica analógica y búsqueda de la comprensión*. (U. A. Chihuahua, Ed.) México.
- Braudel, F. (1989). *La historia y las Ciencias Sociales*. México, D.F.: Alianza Editorial Mexicana.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Santillana Ediciones UNESCO.
- de Lissovoy, N. (2008). Frantz Fanon y una pedagogía crítica materialista. En P. y. McLaren, *Pedagogía crítica. De que hablamos, dónde estamos* (págs. 485-506). Barcelona: Graó.
- de Sousa, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. (F. E. Sociales, Ed.) Perú.
- de Vos, J. (1980). *La paz de dios y del rey. La conquista de la Selva Lacandona (1525-1821)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- de Vos, J. (1985). *La batalla del sumidero*. México: Katún.
- de Vos, J. (1988). *Viajes al desierto de la soledad*. México: SEP-Programa Cultural de las Fronteras.
- Díaz-Couder, E. (1998 mayo-agosto). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. (I. C. Organización de Estados Americanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*(17).
- Dosil, J. (2010). La construcción de las identidades en México, ¿y los indígenas? En J. P. González, & U. A. Barcelona (Ed.), *La construcción de les identitats i l'ensenyament de les Ciéncies Socials, de la Geografia y de la Història* (págs. 73-84). Barcelona.
- EZLN-Gobierno Federal. (12 de febrero de 1996). *Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena*. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html>.
- Favre, H. (1973). *Cambio y continuidad entre los mayas de México*. México: Siglo XXI.
- García de León, A. (1985). *Resistencia y utopía* (Vol. 2). México D.F.: Era.
- Hernández, G. (21 - 25 de septiembre de 2009). Una revisión historiográfica del oficio de la enseñanza en Chiapas: siglo XIX. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (COMIE, Ed.) Veracruz, Veracruz, México.

- INALI. (2008 14-enero). Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. *Diario Oficial*, p. Tres Secciones.
- Pagès, J. (2011). Quelle est la place de l'identité nationale dans les apprentissages des élèves en histoire ? *Le Cartable de Clio. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire*(11), 174-181.
- Pagès, J. y. (2010). L'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història i la formació d'identitats. In J. P. Coords, & U. A. Barcelona (Ed.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història* (pp. 13-28). Barcelona.
- Pereyra, C. (2005). Historia, ¿Para qué? In C. Pereyra, *Historia ¿para qué?* (pp. 9-32). D. F.: Siglo XXI Editores.
- Ruz, M. H. (1991). *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*. México, D.F.: UNAM.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13.
- Saldívar, A. e. (2004 enero - marzo). Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 109-128.
- Santibañez, L. (18-22 de noviembre de 2013). Los maestros en zonas rurales e indígenas: características y determinantes del logro para el caso Chiapas. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativa*. (COMIE, Ed.) Guanajuato, Guanajuato, México.
- SEP. (mayo de 1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- SEP. (1999). *Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos. Licenciatura en Educación Secundaria*. México D.F.: SEP.
- SEP. (2006). *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*. (SEP, Ed.) México D.F.
- SEP. (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México D.F.
- Touraine, A. (2001). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Traven, B. (2013). *La rebelión de los colgados*. México D.F.: Selector.
- Villoro, L. (1980). El sentido de la historia. In C. P. Coord., *Historia ¿para qué?* (pp. 33-51). México D.F.: Siglo XXI editores.
- Zabaleta, L. (18 - 22 de noviembre de 2013). La resignificación de la identidad docente en el contexto e la convivencia intercultural. Muñoz, A. y. (18 al 22 de noviembre de 2013). *La práctica educativa en la educación indígena del Estado de Chihuahua. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativa*. (COMIE, Ed.) Guanajuato, Guanajuato, México.
- Zemelman, H. (1998). El concepto de formación ante la ratio I. (M. e. IEU, Ed.) *Antología Sociología de la Educación*, 1-18.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos - UNACH.

### LA INTERACCIÓN DISCURSIVA DOCENTE-ESTUDIANTES DESDE LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL DISCURSO EN EL AULA DE CIENCIA. UN ESTUDIO DE CASO<sup>1</sup>

Data de submissão: 04/02/2021

Data de aceite: 26/02/2021

#### Guillermo Cutrera

Doctor en Enseñanza de las Ciencias  
Experimentales  
FCEyN, Universidad Nacional de Mar del  
Plata, Argentina.  
ORCID: 0000-0001-8452-4538

#### Marta Massa

Doctora en Física  
FCEIA, Universidad Nacional de Rosario,  
Argentina  
ORCID: 0000-0002-8102-0614

#### Silvia Stipcich

Doctora en Enseñanza de las Ciencias  
FCEX, Universidad Nacional del Centro de la  
Provincia de Buenos Aires, Argentina.  
ORCID: 0000-0002-9437-2109

**RESUMEN:** La construcción y la comprensión de las explicaciones científicas escolares constituyen dos propósitos centrales en la alfabetización científica. Ambos procesos requieren que los estudiantes

puedan participar de discursos y prácticas científicas. Las prácticas de enseñanza, en este contexto, adquieren centralidad para la adquisición de nuevas formas de saber, hacer y hablar ciencia por los estudiantes. Con estas consideraciones, en este trabajo se analiza el discurso docente de una futura profesora de Química durante el desarrollo de explicaciones científicas escolares en aulas de nivel secundario. El discurso es analizado en el contexto de sus intercambios con los estudiantes en un aula de química del segundo año de la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires, Argentina, en términos de procesos de contextualización y descontextualización. La investigación se enmarca en el enfoque interpretativo-constructivista como un estudio de casos. Se elabora un sistema de categorías asociado a la gravedad semántica para el análisis de los intercambios discursivos entre practicante y estudiantes durante una instancia de puesta en común de una explicación científica de un fenómeno cotidiano elaborada por un grupo de estudiantes. Finalmente se discuten algunas implicaciones para la enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** Formación inicial. Procesos de contextualización. Investigación cualitativa. Discurso docente. Prácticas de enseñanza.

<sup>1</sup> Una versión previa de este trabajo fue presentada en el Congreso Latinoamericano "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior". Rosario. Santa Fe. Argentina (2019).

## THE TEACHER-STUDENTS DISCURSIVE INTERACTION FROM THE CONTEXTUALIZATION OF THE DISCOURSE IN SCIENCE CLASSROOM. A CASE STUDY

**ABSTRACT:** Scientific literacy is concerned with two central aims: building and understanding school scientific explanations. For both processes, student's engagement in scientific discourses and practices is required. Within this context, teaching practices become a central element for students in order to acquire new ways of learning, doing and talking about science. With these considerations, this work analyzes a future Chemistry teacher's teaching discourse during the development of school scientific explanations at high school level. The discourse is discussed within the context of the teacher-student exchanges at a high school second grade Chemistry classroom in the province of Buenos Aires, Argentina, in terms of contextualization and de-contextualization processes. The research is framed within an interpretative and constructivist approach, as a case study. A system of categories, associated to the notion of semantic gravity is developed, in order to analyze the resident-students discursive exchanges during an idea-sharing session developed by a group of students. The session deals with scientific explanation of an everyday phenomenon. Finally, some implications for teaching are being discussed.

**KEY WORDS:** Initial training. Contextualization processes. Qualitative research. Teaching discourse. Teaching practices.

### 1 INTRODUCCIÓN

La comunicación verbal es un elemento decisivo en las instituciones de enseñanza ya que el lenguaje hablado es el medio a través del que se realiza gran parte de la enseñanza y, además, es a través de él que los estudiantes muestran al profesor buena parte de lo que han aprendido (Cazden & Beck, 2003). El discurso verbal del docente deviene, entonces, en vehículo privilegiado para la enseñanza en el aula y debería ser analizado considerando su doble dimensión, potencialmente facilitadora u obstaculizadora, de los aprendizajes. La relevancia del discurso docente se evidencia, además, si recordamos que, a diferencia de lo que ocurre en otros ambientes humanos, en el aula escolar el control de lo que se habla está en manos del profesor, por ejemplo, a partir del manejo de los turnos de habla (Edwards & Mercer, 2013).

La construcción y la comprensión de las explicaciones científicas constituyen dos propósitos centrales en la alfabetización científica (Horwood, 1988). Esta alfabetización requiere que los estudiantes puedan participar en discursos y prácticas científicas. En este contexto, las prácticas de enseñanza son centrales para que los estudiantes adquieran nuevas formas de saber, hacer y hablar ciencia (McNeill & Krajcik, 2008).

En Argentina, la formación inicial del profesor en Química se realiza en instituciones de educación superior universitarias y no universitarias, con una duración de cuatro años. La presente investigación consideró como objeto de análisis las prácticas de enseñanza de una estudiante del Profesorado Universitario de Química perteneciente a la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. El Plan de Estudios de este Profesorado tiene una estructura que responde a los lineamientos generales del Ministerio de Educación de la Nación pero con características propias de acuerdo con el principio de autonomía universitaria. Su estructura curricular se organiza en dos Espacios de Formación: los campos de conocimiento y la inserción ocupacional.<sup>2</sup> Este último está organizado en un trayecto socio-histórico-político, un trayecto de formación pedagógico-didáctica y un trayecto de la práctica docente en el que se desarrolla la Residencia Docente. Esta Residencia se extiende por un cuatrimestre en el último año de la carrera y en ella los futuros docentes desarrollan prácticas de enseñanza en cursos de instituciones de niveles educativos secundario y terciario. La Residencia Docente es entendida como un espacio formativo que, en el contexto de la formación docente inicial, propone una integración de experiencias y saberes provenientes de la universidad y la escuela (Ferry, 1997). La investigación de las prácticas de aula durante la residencia docente se instala como un requisito constitutivo para analizar situaciones de enseñanza, actuaciones del docente y de los estudiantes, propuestas didácticas y recursos (Stenhouse, 1998).

Este trabajo es un avance de una investigación centrada en el análisis de explicaciones científicas escolares desde la perspectiva de los niveles de conceptualización de Taber (2013) y la noción de lenguajes sociales (Bakhtin, 1996). Interesa analizar el discurso docente durante el desarrollo de explicaciones científicas escolares en aulas de la educación secundaria desde el empleo discursivo de los niveles de conceptualización. La Residencia es un ámbito apropiado para la indagación por cuanto las prácticas de enseñanza de los futuros docentes (de ahora en más designados como residentes o practicantes) pueden constituirse en objetos de investigación en instancias pre-activa, activa y post-activa (Jackson, 1998). Así, los residentes reflexionan acerca de sus prácticas y se familiarizan con la investigación educativa.

## 2 LENGUAJE Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Para Vigostky, el desarrollo del aprendizaje se origina en situaciones sociales en las que las ideas son expresadas por los sujetos a través de diálogos (Scott, Ametller & Mortimer, 2010). De esta forma, la construcción de sentido puede verse como un

<sup>2</sup> Esta estructura curricular se encuentra, actualmente, en proceso de revisión.

proceso dialógico, en el que se articulan y trabajan diferentes ideas. La enseñanza de las ciencias introducirá a los estudiantes al lenguaje social de la ciencia escolar. Para ello, es importante que el docente disponga las ideas científicas en el plano social del aula, ayudando a los estudiantes a construir sentido e interiorizar significados.

Los lenguajes sociales “constituyen puntos de vista específicos sobre el mundo, formas de su interpretación verbal, perspectivas objetuales, semánticas y axiológicas específicas” (Bakhtin, 1996, pp. 108-109). Estos lenguajes son portadores de contenidos específicos que los delimitan e implican, además del vocabulario, formas de orientación intencional de interpretación. En el aula, el profesor recurre a distintos lenguajes sociales (Bakhtin, 1996), que están anclados en el lenguaje científico escolar y el lenguaje cotidiano.

Aprender ciencia no sólo se restringe a dominar definiciones de conceptos, sino que implica aprender cómo combinar los significados de los diferentes términos de acuerdo con los modos aceptados de hablar en las ciencias (Sepúlveda & El-Hani, 2014). Es el aprendizaje de un lenguaje conceptualmente especializado. Según Lemke (1997), para hablar o escribir ciencia es necesario conocer tanto el patrón temático como el patrón estructural del discurso empleado. Como sostienen Gilbert, Boulter & Rutherford (1998, p. 194): “Los estudiantes podrán elaborar explicaciones [...] solo si saben qué es una explicación”. Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje deberían considerar, además de las relaciones semánticas propias del modelo científico escolar, a la explicación científica como un género discursivo a ser enseñando y aprendido (Bargalló, 2005).

Al referir al lenguaje social de la ciencia en el aula diferenciamos entre las formas de lenguajes sociales cotidiano y científico y, en este último, establecemos la distinción según los niveles de conceptualización. Según Taber (2013), los estudiantes deben construir sus aprendizajes en dos niveles diferentes de conceptualización: uno, correspondiente a las descripciones, explicaciones, argumentaciones de los fenómenos conceptualizados en el nivel macroscópico y, otro, relativo a su conceptualización en términos de los modelos teóricos propios del nivel submicroscópico. En la construcción de explicaciones científicas escolares estos niveles se relacionan entre sí y con el lenguaje cotidiano a través de diferentes referentes que fijan distintos niveles de abstracción. El tránsito entre estas formas de lenguaje se asocia, entonces, a procesos de contextualización del contenido (cuando el discurso refiere a las condiciones de ocurrencia del fenómeno, por ejemplo) y a procesos de descontextualización, en los cuales el discurso es centrado en referentes abstractos (por ejemplo, entidades propuestas por el modelo corpuscular de la materia). El trabajo con las explicaciones científicas en el aula de ciencia requiere de instancias que, ofrecidas por el docente en el plano social del aula, permitan a los estudiantes ensayar discursivamente estos procesos.

En este trabajo, se considera a la explicación científica escolar como una práctica discursiva que sucede en un contexto definido y es generada por la acción conjunta del profesor y los estudiantes. Se analizan las intervenciones discursivas docentes considerando procesos de contextualización y descontextualización del contenido escolar durante una instancia de puesta en común de la explicación científica elaborada por un grupo de estudiantes.

### 3 METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en el paradigma interpretativo-constructivista (Guba & Lincoln, 1994) y en el enfoque de estudio de casos (Stake, 2012). En este trabajo se analiza la primera de una serie de ocho clases correspondientes a una secuencia didáctica centrada en la construcción de explicaciones científicas escolares con estudiantes de 13-14 años en un aula de Físicoquímica en 2° Año de una escuela pública de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires, Argentina. La docente es una residente del Profesorado en Química, como se mencionara en el apartado 1. La clase analizada anticipa el trabajo didáctico con explicaciones de fenómenos cotidianos que involucran transformaciones gaseosas. Durante la misma, practicante y estudiantes trabajaron en la construcción conjunta de explicaciones correspondientes a un fenómeno sencillo, representado por el agregado de una gota de tinta al agua. Los estudiantes observaron el fenómeno mostrado por la practicante al grupo y luego procedieron a elaborar una explicación en pequeños grupos. En este trabajo analizamos los intercambios discursivos residente-estudiantes durante la instancia de puesta en común de la explicación elaborada por uno de los grupos.

El conjunto de las clases fue grabado en audio y video. Cada una de las mismas fue transcrita a texto completo. En el caso de este trabajo, el análisis de los episodios seleccionados de la clase se realizó sobre los registros de su transcripción y de las notas de campo realizadas durante la observación. En las transcripciones de los registros de audio se identificaron las intervenciones de la practicante con la letra "P" y la de los estudiantes con la letra "E". Las intervenciones de los participantes se numeraron consecutivamente. La clase fue dividida en ocho episodios definidos por el cambio de actividad de residente y estudiantes (Lemke, 1997) y finaliza con la construcción conjunta practicante-estudiantes de una explicación del fenómeno (episodio 8). En este trabajo se analiza el cuarto episodio durante el cual se desarrolla la puesta en común guiada por la practicante de la explicación realizada por uno de los grupos. En el análisis de la transcripción de la clase se efectuó una codificación (Miles, Huberman & Saldaña, 2013) centrado en los niveles de conceptualización macroscópico y submicroscópico presentes



en las intervenciones discursivas y los procesos de contextualización del contenido en el discurso compartido.

#### 4 ANÁLISIS EPISÓDICO

El cuarto episodio de la clase inicial se desarrolla a partir de la puesta en común de la explicación elaborada por un grupo de los estudiantes.

La residente inicia el episodio leyendo el contenido de la explicación (“[...] en un líquido colocamos una gota de tinta. En las partículas de la misma aumenta la velocidad media provocando el aumento de sus movimientos y de esa forma el agua toma un color uniforme”, línea 301). En la primera parte del episodio, la practicante guía la puesta en común habilitando los puntos de vista de los estudiantes sobre el contenido de la explicación (“[...] Bien. ¿Qué les parece a ustedes? ¿Está correcto?; línea 301). Las intervenciones de dos estudiantes, focalizan la atención en aspectos diferentes del contenido de la explicación:

303. A: No, creo que habría que agregar agua. Podría ser otro líquido.

304. P: Claro, muy bien, en un líquido, o sea, en agua [escribe “agua” sobre la palabra “líquido” en el pizarrón] colocamos una gota de tinta. Bien. ¿Qué más podemos decir?

305. A: El de aumenta la velocidad no es provocado porque solamente pusimos una gota de tinta.

306. P: Muy bien. ¿Por qué pensás que...? No sé si escucharon lo que dijo su compañera. Un poquito más fuerte decilo.

307. A: No creo que el aumento de velocidad se deba a que pusimos una gota de tinta.

308. P: ¿A qué se debe un aumento de la velocidad de las partículas?

309 A: A la alta temperatura (varios estudiantes).

310 P: ¿Se modificó la temperatura?

311. A: No.

312. P: ¿Entonces?

313. A: No es velocidad.

-----

322. P: De a uno chicos, porque si no, no escucho.

323. A: Claro. Las partículas rotan, chocan con las partículas del agua y se mezclan.

324. P: Sí, perfecto. Bien.

326. A: Las partículas, al haber movimientos, provocan el aumento de... provocan... provocan que el agua tome el color uniforme, sacando el del aumenta del movimiento que no cambia la temperatura.

326. P: Claro. O sea, esto es lo que no tenemos, ¿sí? ¿Se entiende? [...]

Uno de los estudiantes advierte la necesidad de especificar la naturaleza del líquido (línea 303). Otra estudiante detiene su atención en las relaciones semánticas entre conceptos del modelo corpuscular presentes en la explicación (línea 305). Ambas intervenciones enfatizan en aspectos diferentes del contenido de la explicación: en el primer caso, la necesidad de especificar con más claridad el referente, es decir, el tipo

de líquido, contextualizando el contenido del intercambio discursivo en términos del uso del lenguaje cotidiano (Lc); en el segundo, en las relaciones semánticas propias del modelo científico escolar y, consecuentemente, favoreciendo la descontextualización del contenido del intercambio. En este último caso se impone el empleo del lenguaje científico escolar en el aula recurriendo a las relaciones semánticas propias del modelo científico (Lsm). A partir de estas intervenciones la secuencia transita de un referente empírico específico (en el primer caso) a otro abstracto definido por el modelo científico escolar (en el segundo caso).

Seguidamente la residente recupera, validando previamente, la intervención de la estudiante (línea 306) mientras sostiene la lectura de la explicación en el nivel submicroscópico e indaga, a continuación, la comprensión de las relaciones semánticas propias del modelo (Lsm). La respuesta de la estudiante (línea 309) conduce a una serie de intercambios centrados en el contenido de la explicación y, durante los cuales, la practicante recurre a una estrategia discursiva tendiente a guiar la construcción de relaciones semánticas entre términos pertenecientes a diferentes niveles de conceptualización (líneas 308-313), por un lado y, a incorporar términos en el discurso compartido, por otro. En esta secuencia (líneas 308-313), las interacciones se caracterizan por un nivel relativamente alto de abstracción en tanto se descontextualiza el contenido de los intercambios por la referencia al modelo científico escolar.

A partir de una nueva intervención de la residente (línea 308) el modelo pasa a ser el objeto del discurso, alejando la atención de su referencia al contexto dado por el fenómeno. Por otra parte, esta atención se dirige hacia el reconocimiento de una relación semántica que no es relevante a efectos de la explicación (constancia de la temperatura en el proceso) pero que la practicante considera importante de aclarar. Este nivel de descontextualización se extiende hasta la intervención de una estudiante (“Claro. Las partículas rotan, chocan con las partículas del agua y se mezclan”; línea 323) que reubica la atención en las condiciones de contorno impuestas por el fenómeno, recontextualizando el contenido de las relaciones semánticas del modelo por referencia a la identidad de las partículas (Lsmc). Además, avanza en incorporar términos del modelo, proporcionando nuevas relaciones semánticas en el nivel submicroscópico. Estas relaciones, recuperadas luego por otro estudiante no son incorporadas en el texto de la explicación. Su consideración permitiría mejorar el nexo entre las condiciones iniciales y la conclusión del razonamiento al profundizar la lectura del fenómeno desde el modelo corpuscular. En la Tabla 1 presentamos las categorías inferidas en el análisis a partir del lenguaje social utilizado en los intercambios discursivos.

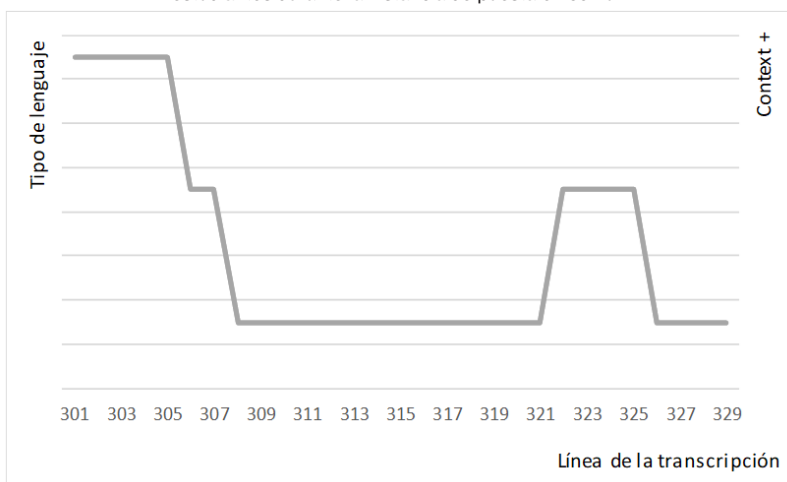
Tabla 1. Categorías relacionadas el nivel de contextualización en el contenido del discurso.

| Categoría   | Descripción  |
|---|--|
| Lenguaje cotidiano (Lc)   | Corresponde a segmentos discursivos en los cuales practicante y estudiantes referencian a entidades del mundo cotidiano (por ejemplo, recipiente con agua, color del agua).  |
| Lenguaje científico escolar (nivel submicroscópico) contextualizado | Corresponde a segmentos discursivos en los cuales practicante y estudiantes utilizan, contextualizadamente, semánticas propias del modelo científico escolar. Esta contextualización se presenta tanto en la referencia a la identidad de las partículas como a las condiciones iniciales del fenómeno (referencia al recipiente, paredes, por ejemplo). |
| Lenguaje científico escolar (nivel submicroscópico)                 | Corresponde a segmentos discursivos en los cuales practicante y estudiantes utilizan semánticas propias del modelo científico escolar sin referencia a la identidad de las partículas y/o lenguaje cotidiano para describir aspectos del fenómeno.   |

Fuente: elaboración propia.

Las variaciones en los tipos de lenguajes compartidos entre practicante y estudiantes, durante la instancia de puesta en común de la explicación científica escolar elaborada por los estudiantes, delimitan variaciones en la contextualización del contenido (Figura 1). La instancia de puesta en común se inicia ubicando la atención en un referente específico, a partir de la intervención de un estudiante. Una segunda consideración, en este caso de un estudiante (línea 307), ubica el contenido de los intercambios en el lenguaje científico escolar. Esta descontextualización es profundizada, seguidamente, por la practicante (línea 308).

Figura 1. Variaciones en los tipos de lenguajes y contextualizaciones priorizadas en las interacciones practicante-estudiantes durante la instancia de puesta en común.

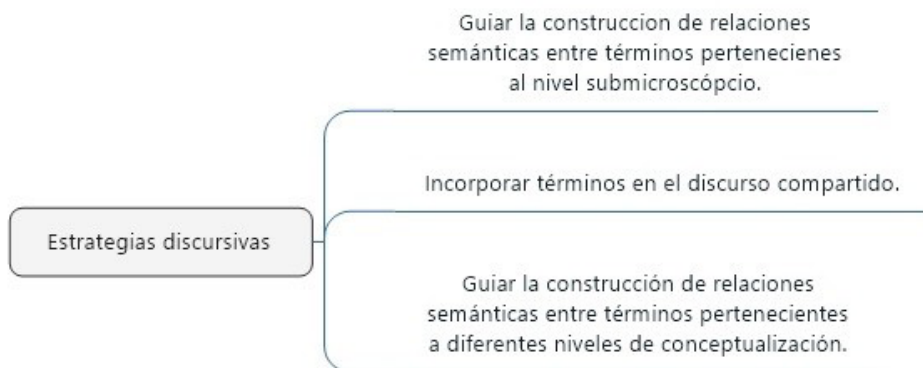


Fuente: elaboración propia. Referencia: Context +: mayor contextualización.

La Figura 1 muestra esta disminución en la contextualización del contenido del discurso compartido, por un lado, y cómo prevalece en la mayor parte de los intercambios, una fuerte descontextualización durante la cual estudiantes y residente abandonan las condiciones de ocurrencia del fenómeno y hablan sobre las relaciones semánticas propias del modelo científico escolar. El contenido centrado en el lenguaje científico escolar es seguidamente contextualizado (líneas 322-325) y, finalmente, la practicante enfatiza nuevamente las relaciones semánticas propias del modelo. La contextualización, presente en la explicación elaborada por los estudiantes, no es recuperada en la instancia de puesta en común que finaliza con una fuerte descontextualización en el contenido de los intercambios.

Finalmente, en la Figura 2 presentamos las estrategias discursivas utilizadas por la residente durante el trabajo de contextualización en la puesta en común de la explicación científica escolar elaborada por el grupo de estudiantes.

Figura 2. Estrategias discursivas empleadas por la practicante



Fuente: elaboración propia.

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

El análisis realizado en el presente trabajo, utilizando los niveles de conceptualización para describir el discurso de un futuro profesor, permitió inferir categorías discursivas que recuperan las encontradas en otras investigaciones realizadas por los mismos autores del trabajo (Cutrera, Stipcich & Massa, 2019).

Durante el trabajo didáctico con el texto explicativo elaborado por el grupo de estudiantes, los intercambios discursivos practicante-estudiantes privilegiaron un nivel alto de abstracción, centrado en el empleo del modelo científico escolar. En consecuencia, los intercambios fueron circunscriptos a un bajo nivel de contextualización. Esta preferencia puede deberse a las dificultades, expresadas por algunos estudiantes

en el trabajo con las relaciones semánticas propias del modelo, para decidir la legitimidad de los conceptos y relaciones entre ellos propuestos en el texto explicativo. En este contexto, cabe observar que la practicante priorizó el trabajo didáctico a partir de estas dificultades, frecuentemente, sin contextualizar las relaciones con las condiciones de contorno impuestas por el fenómeno. Esta situación implicó un trabajo conjunto practicante-estudiantes que, durante varios momentos del episodio, se redujo a intercambios discursivos que consideraron como referente al modelo científico escolar con prescindencia del fenómeno.

Una importante consecuencia didáctica, de esta última modalidad de trabajo conjunto, fue la desviación del objeto de atención didáctico de la explicación, en tanto género discursivo (Bakhtin, 1982), hacia el modelo científico escolar. En este contexto, la practicante desatendió la consideración de la estructura del texto explicativo, por ejemplo. Identificar estas modalidades de intervención didáctica ofrece oportunidades para recuperar las prácticas de enseñanza y transformarlas en objeto de reflexión. En términos de una generalización naturalista (Nilmanat & Kurniawan, 2021), la singularidad que ofrece el caso analizado permite que tanto docentes en formación como en ejercicio profesional, puedan recuperar las categorías de análisis y resignificarlas en diferentes escenarios.

Los resultados de este trabajo evidencian la importancia que tienen las prácticas de enseñanza en la construcción de explicaciones científicas en la formación docente inicial.

Estos procesos reflexivos requieren de la construcción de categorías que permitan objetivar las prácticas de enseñanza. El análisis realizado en este trabajo avanza en la consideración de algunas categorías para pensar la enseñanza de las explicaciones en el aula de ciencia y evidenciar la complejidad de su enseñanza. En este sentido, reconocer la coexistencia de diferentes tipos de lenguajes explicita una posible dimensión de análisis. A su vez, las estrategias identificadas ejemplifican posibles tipos de intervenciones discursivas durante las prácticas de enseñanza. Tanto el tipo de lenguajes como las estrategias de enseñanza ofrecen posibles puertas de ingreso a la reflexión sobre la enseñanza de la explicación científica en el aula de ciencia. Estas consideraciones, además, colocan el énfasis en la necesidad que el futuro profesor aprenda a enseñar a explicar. Este aprendizaje necesita de espacios formativos que promuevan reflexiones sobre las prácticas de enseñanza y, en este sentido, la Residencia es un espacio privilegiado. En el caso de este trabajo, estas recomendaciones son propuestas para instancias post-activas durante la etapa de residencia docente. No obstante, entendemos que pueden ser extendidas a instancias de formación profesional continua.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bargalló, C. M. (2005). Aprender ciencias a través del lenguaje. *Educar* (Abril-Junio).
- Bakhtin, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bakhtin, M. M. (1996). La palabra en la novela. En Teoría de la novela: antología de textos del siglo XX (pp. 59-62). Crítica.
- Cazden, C. B. & Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. Goldman, R. (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 165-197). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cutrera, G., Stipcich, M. S. & Massa, M. B. (2019). Sistema de categorías en el análisis de explicaciones científicas escolares y el discurso docente: Un estudio de caso con residentes de química. En *Nuevos retos en la enseñanza de las ciencias* (pp. 129-134). Educación Editora. Libro digital: ISBN 978-84-15524-43-4
- Edwards, D. & Mercer, N. (2013). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*: Routledge.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gilbert, J. K., Boulter, C. & Rutherford, M. (1998). Models in explanations, Part 1: Horses for courses? *International Journal of Science Education*, 20(1), 83-97.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In E. G. Guba & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (Vol. 2, pp. 105).
- Horwood, R. H. (1988). Explanation and description in science teaching. *Science Education*, 72(1), 41-49.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- McNeill, K. L. & Krajcik, J. (2008). Scientific explanations: Characterizing and evaluating the effects of teachers' instructional practices on student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 53-78.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. London: SAGE Publications.
- Nilmanat, K. & Kurniawan, T. (2021). The Quest in Case Study Research. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 25(1), 1-6.
- Scott, P., Ametller, J., & Mortimer, E. F. (2010). Teaching and learning disciplinary knowledge: Developing the dialogic space for an answer when there isn't even a question. In K. Littleton & C. Howe (Eds.), *Educational Dialogues* (pp. 301-315): Routledge.
- Sepúlveda, C., & El-Hani, C. H. (2014). Obstáculos epistemológicos e sementes conceituais para a aprendizagem sobre adaptação: uma interpretação epistemológica e sociocultural dos desafios no ensino de evolução. *Acta Scientiae*, 16(2), 237-263.
- Stake, R. E. (2012). El estudio de casos cualitativos. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. III, pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taber, K. S. (2013). Revisiting the chemistry triplet: drawing upon the nature of chemical knowledge and the psychology of learning to inform chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice*, 14(2), 156-168.

# CAPÍTULO 19

## MÉTODO DELPHI SOBRE TRANSICIONES Y TRAYECTORIAS DE ACCESO A LOS ESTUDIOS DE MÁSTER DE CIENCIAS SOCIALES EN ESPAÑA<sup>1</sup>

Data de submissão: 10/03/2021

Data de aceite: 26/03/2021

**Mercedes Torrado Fonseca**

Universidad de Barcelona-España

<https://orcid.org/0000-0002-9044-702X>

**Mercedes Reguant Álvarez**

Universidad de Barcelona-España

<https://orcid.org/0000-0002-0830-7854>

**Carolina Quirós Domínguez**

Universidad de Barcelona-España

<https://orcid.org/0000-0001-7119-6926>

**RESUMEN:** El método Delphi tiene su origen a mediados del siglo pasado y tuvo un uso bastante moderado en el tiempo, sin embargo, en la actualidad comienza a recobrar vigor, especialmente como acercamiento a ciertas realidades socioeducativas. El hecho de que este método permita una aproximación desde la perspectiva de

<sup>1</sup> El contenido del artículo forma parte de la investigación titulada "Transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster en la universidad española: un análisis en el ámbito de ciencias sociales" (EDU2016-80578-R AEI/FEDER.UE) financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo regional (FEDER).

las personas involucradas, que facilite un conocimiento en profundidad de esas realidades, que además su interpretación posibilite un acuerdo intersubjetivo y que combine posturas cualitativas y cuantitativas de la realidad, lo convierte en una técnica de recogida de información rigurosa y alineada con una visión actualizada de la investigación. El método Delphi es utilizado en la investigación (EDU2016-80578-R AEI/FEDER.UE) con la finalidad de determinar los puntos de acuerdo, nivel de consenso y la jerarquización de la trascendencia de los factores facilitadores/inhibidores en la explicación de las trayectorias académicas en el acceso a los másteres desde la visión experta de los coordinadores o responsables del Máster. Para ello, se seleccionaron responsables del conjunto de másteres participantes en la investigación de siete universidades públicas españolas partiendo de la premisa que desde la propia coordinación del Máster se vive en primera persona la experiencia, combinando la visión académica, administrativa institucional y operativa. Tras el primer semestre del curso 2018-19 se plantearon dos rondas de consultas al total de los 11 participantes previo consentimiento de participación. Los resultados obtenidos permitieron determinar qué factores personales explican las

trayectorias académicas del alumnado, las fuentes de satisfacción con los estudios y específicamente, los elementos facilitadores del éxito en los estudios. En el artículo se detalla el proceso llevado a cabo en la aplicación de la técnica Delphi para llegar al consenso final.

**PALABRAS CLAVE:** Método Delphi. Estudios de Máster. Transiciones académicas. Trayectoria de acceso.

## DELPHI METHOD ON TRANSITIONS AND ACCESS TRAJECTORS TO MASTER'S DEGREE IN SOCIAL SCIENCES IN SPAIN

**ABSTRACT:** The Delphi method has its origin in the middle of the last century and had a fairly moderate use over time; however, today it is beginning to regain traction, especially as an approach to certain socio-educational realities. The fact that this method allows an approach from the perspective of the people involved, that it facilitates an in-depth knowledge of these realities, that its interpretation enables an intersubjective agreement and that it combines qualitative and quantitative positions of reality, makes it a rigorous information gathering technique aligned with an updated vision of the research. The Delphi method is used in research (EDU2016-80578-R AEI/FEDER.UJ) in order to determine the points of agreement, the level of consensus and the classification by significance of the facilitating/inhibiting factors of the explanation of the academic trajectories in accessing the master's degrees from the expert point of view the coordinators or managers of the Master's degree. To that end, people in charge of the group of master's degrees participating in the research were selected from seven Spanish public universities based on the premise that from the coordination of the Master the experience is lived first-hand, combining the academic, institutional administrative and operational vision. After the first semester of the 2018-19 academic year, two rounds of consultations were proposed to the total of 11 participants who consented to participate. The results allowed us to determine what personal factors explain the academic trajectories of the students, the sources of satisfaction with the studies and specifically, the elements that facilitate success in the studies. The article details the process carried out in the application of the Delphi technique to reach the final consensus.

**KEYWORDS:** Delphi method. Master's studies. Academic transitions. Access path.

### 1 INTRODUCCIÓN

La importancia del estudio de los procesos de transición a la educación universitaria toma una relevancia destacada en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en el establecimiento y consolidación de políticas de apoyo al estudiante que faciliten la permanencia de su alumnado en la institución y la finalización de los estudios iniciados.



En los últimos años hemos asistido a una reorganización de los estudios universitarios y más concretamente, a un aumento de la oferta y demanda de másteres tanto en el contexto internacional (OCDE, 2020) como en el español (Hernández y Pérez 2018, MEC, 2020). Además, la revisión bibliográfica realizada pone de manifiesto una ausencia de estudios científicos en el nivel de educación superior; básicamente las investigaciones realizadas se sitúan mayormente en el análisis de los primeros años de carrera donde se concentra el mayor porcentaje de abandono universitario. Partiendo de esa situación, la investigación titulada “Transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster en la universidad española: un análisis en el ámbito de ciencias sociales” pretende contribuir al conocimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes de máster y conocer la incidencia de factores relevantes de la transición sobre esas trayectorias, analizando en profundidad la influencia de las trayectorias de acceso (es decir, el *background* académico y profesional previo, incluido el país de origen) en la integración y persistencia en los estudios.

Con el propósito de abordar la complejidad del fenómeno se planteó un enfoque metodológico multimétodo y multiestratégico como la opción más adecuada para estudiar las dimensiones múltiples que explican el proceso de transición. El plan de trabajo incluyó cinco fases secuenciadas desde una lógica del proceso comprensivo para responder a un modelo de investigación explicativa y biográfica de carácter sistémico. En este caso, la utilización de estrategias cuantitativas y cualitativas de recogida y análisis de la información constituyó el eje fundamental para indagar sobre el acceso y la permanencia en los estudios de máster, así como la consideración de los diferentes agentes: estudiantes y expertos(as).

En esta investigación participaron siete universidades públicas distribuidas por todo el territorio geográfico español (Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Sevilla, Universidad de La Laguna, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Zaragoza y Universidad Nacional de Educación a Distancia) y finalmente, 44 másteres oficiales del ámbito de Ciencias Sociales y Jurídicas. Los másteres participantes se distribuyeron en función de diversas tipologías: másteres habilitantes para el ejercicio de una profesión, másteres con un enfoque profesionalizador, másteres de investigación como antesala al acceso al doctorado y másteres donde es el propio estudiante quién decide la orientación de su formación (investigación y profesionalizante).

A lo largo de la investigación se recogió información del alumnado mediante cuestionarios en diversos momentos de su formación y entrevistas en profundidad al finalizar el máster, lo que permitió describir y comprender los procesos de transición

en los estudios de máster analizando la integración académica y social, la satisfacción, las motivaciones, el ajuste académico, las expectativas de autoeficacia en el acceso, la construcción de la identidad, etc.

A fin de complementar la información recabada se consideró de gran importancia conocer la opinión de los(as) responsables académicos de los másteres participantes. Su participación permitió identificar el grado de acuerdo institucional de los factores facilitadores e inhibidores en la explicación de la transición académica desde el punto de vista de quien es responsable de parte de las acciones de apoyo y orientación al alumnado. Se propuso para ello el uso del método Delphi como encuesta grupal.

El método Delphi se situó temporalmente en la Fase 2 de la investigación como parte del análisis de los procesos de transición de los y las estudiantes de máster. En el presente artículo se explica con detalle cómo se aplicó la técnica Delphi, sus fases y resultados.

## 2 APLICACIÓN TÉCNICA DELPHI

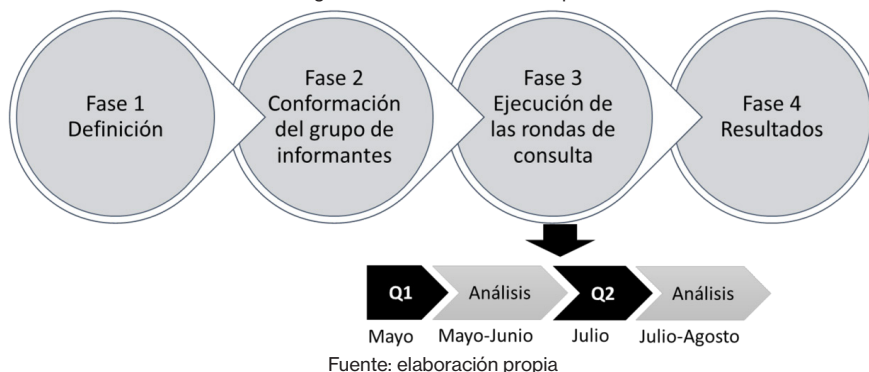
La técnica Delphi consiste en la obtención de información, basada en la consulta a expertos de un área, su finalidad es:

obtener la opinión de consenso más fiable del grupo consultado. Estos expertos y expertas son consultados individualmente mediante una serie de cuestionarios en profundidad que se intercalan con retroalimentación de lo expresado por el grupo y que, partiendo de una exploración abierta, tras las sucesivas devoluciones, producen una opinión que representa al grupo (Reguant y Torrado 2016, p.88).

Las características más destacadas del método son: 1) Proceso iterativo, en este caso se hicieron dos rondas de preguntas, a través de cuestionarios y una tercera ronda de devolución con los resultados del análisis de la consulta. 2) Anonimato de los participantes, que pueden conocerse entre sí pero no se identifican durante el proceso de consulta. 3) *Feedback* controlado, se recogió la información, se analizó y de allí se produjo la nueva consulta, o devolución final. 4) Respuesta estadística del grupo, donde se incluyeron las frecuencias y alguna medida de tendencia central para destacar los consensos del grupo.

Se siguieron secuencialmente cuatro fases en un periodo de seis meses tras el primer semestre del curso 2018-2019 con una constante comunicación y *feedback* con los expertos/as en la fase de ejecución de las rondas de consulta como se aprecia en la figura 1.

Figura 1. Fases del Método Delphi



## 2.1 FASE 1. DEFINICIÓN

Esta fase es fundamental en todo el proceso ya que se definen los ejes principales de la técnica Delphi, desde la concreción del objetivo de la consulta, hasta el perfil de los informantes. Es la fase más teórica del método.

*A) Definir el objetivo de la consulta en el marco de la investigación.*

Determinar los puntos de acuerdo, nivel de consenso y la jerarquización de la trascendencia de los factores facilitadores/inhibidores en la explicación de las trayectorias académicas en el acceso a los másteres, que han sido recogidas a través de cuestionarios y entrevistas en profundidad al estudiantado de máster. Se decide el uso del método Delphi que se va a utilizar. En el caso que nos ocupa, se optó por la vertiente explicativa lo que supuso en la práctica un menor número de rondas de consulta.

*B) Determinar las variables sujetas a confirmación en la vertiente explicativa de Delphi.*

Las variables que se consideran están en consonancia con los resultados obtenidos en las fases anteriores de la investigación. Por lo que se partió de un listado inicial de factores facilitadores e inhibidores de la persistencia universitaria: factores personales (motivación, integración social y académica, adaptación académica, etc.), contextuales y sociales (organización institucional de los estudios, calidad de la docencia, acciones de apoyo personal y académico, etc.) y específicamente, los elementos facilitadores del éxito en los estudios.

*C) Diseñar el protocolo de aplicación Delphi.*

Se generó un documento que sirvió de base para todo el proceso de desarrollo, en el que se consideraron aspectos como: justificación, objetivos, perfil de los informantes, configuración del grupo, cantidad de rondas de consulta y objetivos de cada una, carta de invitación a los participantes, consentimiento informado, tipos de análisis y cronograma de ejecución.

#### D) *Determinar el perfil de los informantes clave (“expertos/as”).*

Se partió de la premisa, que desde la coordinación de los estudios de máster se vive en primera persona la experiencia. Él o la coordinadora del máster combina la visión académica, administrativa institucional y operativa, lo que da una visión global muy importante para enriquecer la información sobre el proceso de transición de los estudiantes en el planteamiento de la investigación. El perfil del informante es un experto/a académico con responsabilidad directa en los másteres, bien sea la persona que coordina o alguien con un grado de conocimiento y vinculación académica destacada (coordinación de prácticas/TFM, especialidad, etc.).

## 2.2 FASE 2. CONFORMACIÓN DEL GRUPO DE INFORMANTES

Considerando los aspectos mencionados en la fase de definición, se hizo una primera selección considerando la diversidad de másteres, las universidades del estudio y la tasa de participación del alumnado en las fases anteriores de la investigación, respondiendo los cuestionarios. Inicialmente, se contactó con los coordinadores o responsables académicos a fin de informar y solicitar su participación en esta fase de la investigación mediante la firma de un consentimiento informado.

Para garantizar un adecuado *feedback*, la técnica Delphi aconseja partir de un grupo reducido de participantes que puede oscilar entre 10 y 15 personas como máximo (Linstone y Turoff, 2002). Del total de los 44 másteres y atendiendo a los criterios de selección, se contactó con un total de 15 responsables de estudios de máster y finalmente participaron 11 en todas las rondas, distribuidos de la siguiente manera: máster requisito para la profesión, 3 expertos; máster profesionalizador, 3 expertos; máster de investigación, 3 expertos; máster mixto, 2 expertos.

## 2.3 FASE 3. EJECUCIÓN DE LAS DOS RONDAS DE CONSULTA

Previo a la ejecución de las rondas de consultas se realizó una validación de contenido de la propuesta inicial entre algunos investigadores del proyecto. Una vez validada se procedió a redactar el modelo cerrado de la primera consulta y se pasó a los miembros del equipo de investigación a fin de que conocieran el contenido en su totalidad y posteriormente se envió a los expertos, formalizando la invitación y dando inicio a la recogida de información.

Los aspectos clave del cuestionario de esta primera consulta fueron: 1) factores personales para la transición en los másteres, 2) importancia otorgada a las fuentes de satisfacción con los estudios del máster, y 3) elementos facilitadores del éxito en los estudios de máster.

Esta primera consulta se inició en el mes de junio del 2019 con el envío de la invitación, el primer cuestionario y el consentimiento informado, se dieron 15 días de plazo y se recogieron todos los documentos debidamente cumplimentados y firmados el 30 de junio.

A fin de que sirva como ejemplo de todo el proceso, se retoma una de las preguntas del cuestionario: una pregunta de evocación en la que se pedía pensar en una historia de éxito, de las diferentes cohortes que había coordinado, en este caso se solicitaba que dijeran las razones por las que habían elegido ese grupo y cuáles eran los elementos que podrían caracterizar a los estudiantes de ese grupo en particular.

Como puede apreciarse en la explicación anterior, la primera ronda fue bastante amplia, pero sin obviar de entrada, los resultados alcanzados en las fases previas de la investigación. Como se dijo antes se combinaron aspectos confirmatorios de recogidas de información previas, así como nuevos elementos cualitativos que pudieran dar pistas sobre los aspectos más cuantitativos formulados en los cuestionarios. La técnica de la evocación o incidentes críticos (Angelides, 2001), permitió un análisis de contenido de gran riqueza.

Una vez recogidos los resultados de la primera consulta se analizó la información y se elaboró la siguiente ronda de contacto. El objetivo de esta segunda consulta consistió en a) presentar los resultados consensuados del primer cuestionario, respecto al grado de importancia de los distintos elementos que pueden explicar las trayectorias académicas en el acceso a los másteres y también, b) valorar los nuevos elementos aportados por alguno o algunos de los participantes. En este caso, el análisis fue realizado por el mismo equipo que lideró la consulta, a fin de agilizar el proceso y mantener el rigor indispensable. Del análisis de las respuestas se produjo un *feedback* y consulta, que consistió en describir el resultado obtenido consensuando las opiniones del grupo para cada pregunta, puntualizando las respuestas que diferían y pidiendo opinión. El cuestionario de la segunda ronda contempló los mismos aspectos clave, pero haciendo explícita la información recogida en la primera ronda. Siguiendo con el ejemplo de la primera ronda, tenemos a continuación la pregunta de la segunda ronda:

En la pregunta en la que se pedía la evocación de un curso particular encontramos los elementos que, a juicio del grupo de los(as) expertos(as), parecen destacar como facilitadores del éxito en los estudios de máster.

Tabla 1. Ejemplo de una pregunta de la segunda ronda de consulta

| <p>A continuación, presentamos la lista de dimensiones e indicadores a la que llegamos según sus propias respuestas.</p> <p>Le agradecemos que, valore la importancia de cada razón de éxito de la lista según su propia perspectiva 0 (nada importante) y 5 (muy importante)</p> |   |       |         |
|---|---|-------|---------|
| Dimensiones   | Indicadores   | Frec. | Esc/0-5 |
| Características personales como estudiantes   | Motivación y participación  | 6     |         |
|   | Compromiso con los estudios, implicación y responsabilidad                          | 6     |         |
|   | Flexibilidad, adaptabilidad   | 3     |         |
|   | Conciencia del nivel en el que están estudiando. Rol/Madurez, estabilidad emocional | 2     |         |
|   | Espíritu crítico  | 1     |         |
|   | Alumnado exigente   | 1     |         |
|   | Actitud positiva  | 1     |         |
|   | Expectativas ajustadas a la realidad  | 1     |         |
| Calidad docente   | Uso de metodologías activas, ejemplo estudio de caso práctico                       | 1     |         |
|   | Buen acompañamiento en TFM  | 1     |         |
| Situación laboral   | Estudiantes que no trabajan.  | 1     |         |
|   | Experiencias de trabajo externo de éxito  | 1     |         |
| Continuidad/prosecución   | Estudiantes que inician el máster recién finalizado el grado                        | 1     |         |
| Formación   | Nivel de estudios previos   | 1     |         |
| Características del grupo   | Buen clima de grupo   | 3     |         |
|   | Trabajo cooperativo   | 4     |         |
|   | Objetivos comunes, cohesión de grupo  | 2     |         |

Esta segunda consulta se inició el 15 de julio con el envío del segundo cuestionario y el agradecimiento por su participación, se dieron 15 días de plazo y se acabaron de recoger todos los documentos debidamente cumplimentados el día 30 de julio del 2019.

## 2.4 FASE 4. RESULTADOS

De las respuestas obtenidas en esta segunda ronda de preguntas se volvieron a analizar los resultados y se hizo un informe en el que se cerraron todas las dimensiones, se calculó el nivel de consenso para cada punto, las razones principales de disenso y, los niveles de relevancia. Se calcularon los valores promedio de las respuestas y se consensuó con los expertos el nivel de importancia en la devolución final.

El resultado permitió identificar, de manera consensuada e institucional, los factores facilitadores e inhibidores de los procesos de transición a los estudios de máster.

### 3 RESULTADOS OBTENIDOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras las dos rondas de consultas realizadas. Los resultados respecto a la ponderación de la importancia de los factores personales para la transición en los másteres en una escala de valoración de cinco puntos (0 nada importante a 5 muy importante) se presentan en la tabla 2. Cabe destacar que el factor Interés y motivación por el máster, elegido que obtuvo la segunda media más alta (4.09), fue uno de los factores no incluidos en la primera ronda, y se incluyó, a partir de los aportes de las personas participantes en las respuestas abiertas. Por otro lado, el hecho de ser hombre o mujer fue considerado como el de menor relevancia en las transiciones académicas, obteniendo la media más baja.

Tabla 2. Ordenación de la importancia de los factores personales para la transición a los másteres.

| <b>Aspectos/factores personales para la transición</b> | <b>Media</b> | <b>Orden</b> |
|--|--------------|--------------|
| Estudios previos (grado-máster)                        | 4,17         | 1            |
| Interés y motivación por el máster elegido             | 4,09         | 2            |
| Situación laboral                                      | 4,08         | 3            |
| Experiencia laboral relacionada con el máster          | 4,08         | 3            |
| Ámbitos de los estudios de procedencia                 | 3,92         | 4            |
| Tiempo de dedicación (completa-parcial)                | 3,83         | 5            |
| Cargas familiares                                      | 3,75         | 6            |
| Ayudas económicas institucionales                      | 3,75         | 6            |
| Incertidumbre sobre el futuro profesional              | 3,64         | 7            |
| Edad   | 3,50         | 8            |
| Trayectoria continua desde el grado                    | 3,42         | 9            |
| Estudiantes nacionales o internacionales               | 3,25         | 10           |
| Motivación para cursar estudios de doctorado           | 3,00         | 11           |
| Zona de residencia (distancia)                         | 2,64         | 12           |
| Dependencia familiar                                   | 2,27         | 13           |
| Recibir atención en la preinscripción                  | 2,18         | 14           |
| Sexo   | 1,17         | 15           |

En relación con la ponderación sobre la *importancia otorgada a las fuentes de satisfacción con los estudios del máster*, se calcularon las medias de las respuestas dadas por el grupo consultado en la escala de 5 puntos. Destaca de manera especial la importancia de la dinámica docente que se establece en el transcurso de las clases, así como la relevancia del ambiente educativo y el grupo de iguales.

Tabla 3. Ordenación de las fuentes de satisfacción con los estudios de máster.

| <b>Fuentes de satisfacción con los estudios del máster</b> | <b>Media</b> | <b>Orden</b> |
|--|--------------|--------------|
| La forma como se llevan a cabo las clases                  | 4,58         | 1            |
| Estimulación académica                                     | 4,33         | 2            |
| Ambiente educativo   | 4,17         | 3            |
| El grupo de compañeros/as                                  | 4,08         | 4            |
| El contenido que aprenden en las clases                    | 4,00         | 5            |
| Conexión con la práctica profesional                       | 4,00         | 6            |
| La interacción y el apoyo del profesorado                  | 3,91         | 7            |
| Coordinación entre el profesorado de distintas materias.   | 3,82         | 8            |
| Coordinación que escucha, atiende y media correctamente    | 3,81         | 9            |
| Reflexión sobre la profesión                               | 3,81         | 10           |
| Satisfacción de expectativas                               | 3,55         | 11           |
| Existencia del servicio de orientación/ acción tutorial    | 3,45         | 12           |
| Satisfacción de logros objetivos                           | 3,30         | 13           |
| Innovación metodológica                                    | 3,18         | 14           |

Respecto a los factores facilitadores del éxito en la evocación de un curso en particular, los expertos(as) destacaron aspectos vinculados con el compromiso, la motivación y en general, de una actitud positiva delante del reto formativo del máster. No dejaron de destacar en sus valoraciones, la importancia del uso de metodologías activas que acerquen al estudiante a la realidad práctica (ver tabla 4).

Tabla 4. Ordenación de los facilitadores del éxito.

| <b>Facilitadores del éxito en los estudios de máster</b>                            | <b>Media</b> | <b>Orden</b> |
|---|--------------|--------------|
| Actitud positiva  | 4,2          | 1            |
| Compromiso con los estudios, implicación y responsabilidad                          | 4,18         | 2            |
| Motivación y participación  | 4,18         | 2            |
| Uso de metodologías activas, ejemplo, estudio de caso práctico                      | 4,18         | 2            |
| Buen acompañamiento en TFM  | 3,91         | 3            |
| Objetivos comunes, cohesión de grupo  | 3,91         | 3            |
| Buen clima de grupo   | 3,91         | 3            |
| Trabajo cooperativo   | 3,91         | 3            |
| Expectativas ajustadas a la realidad  | 3,82         | 4            |
| Conciencia del nivel en el que están estudiando. Rol/Madurez, estabilidad emocional | 3,64         | 5            |
| Experiencias de trabajo externo de éxito  | 3,55         | 6            |
| Flexibilidad, adaptabilidad   | 3,36         | 7            |
| Alumnado exigente   | 3,36         | 7            |
| Estudiantes que inician el máster recién finalizado el grado                        | 3,36         | 7            |
| Nivel de estudios previos   | 3,27         | 8            |
| Espíritu crítico  | 3,18         | 8            |
| Estudiantes que no trabajan   | 3,09         | 9            |



## 4 CONCLUSIONES

El artículo detalla el proceso llevado a cabo en las distintas fases de aplicación de la técnica Delphi en el marco de una investigación más amplia. El hecho de que este método permita una aproximación desde la perspectiva de las personas involucradas, que facilite un conocimiento en profundidad de esas realidades, que además su interpretación posibilite un acuerdo intersubjetivo y que combine posturas cualitativas y cuantitativas de la realidad, lo convierte en una técnica de recogida de información rigurosa y alineada con una visión actualizada de la investigación.

Se ha presentado cómo a partir de las diferentes rondas de consulta se ha llegado a un consenso y una jerarquización de los factores personales que explican las trayectorias académicas del alumnado, las fuentes de satisfacción con los estudios y específicamente, los elementos facilitadores del éxito desde la perspectiva de los responsables del máster. La correcta selección de los informantes y la constante comunicación con ellos y ellas ha sido crucial para que los resultados finales sean relevantes y reflejen el consenso del grupo de informantes. Si bien, el análisis de contenido de las respuestas abiertas en la primera ronda es el más complejo, es el que aporta mayor riqueza de información de partida. Asimismo, y a pesar de que los tiempos de diseño puedan parecer largos, son importantes para lograr una correcta ejecución.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angelides, P. (2001) The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data : the analysis of critical incidents. *Qualitative Studies in Education*. 14(3), 429-42.
- Hernández, J. y Pérez, J.A. (dir) (2018). *La universidad española en cifras*. CRUE.
- Linstone, H. A., y Turoff, M. (Eds.). (2002). *The Delphi Method*. Addison-Wesley Pub.
- Ministerio de Universidades (2020). *Datos y cifras del sistema universitario español*. Curso 19-20. Ministerio de Universidades. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/>
- OCDE (2020). *Panorama de la educación*. Indicadores de la OCDE 2018. Informe español. OCDE. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=21234](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21234)
- Reguant, M., & Torrado, M. (2016). Técnica Delphi. *REIRE*, 9 (1), 1-17. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1>

# CAPÍTULO 20

## O AUTOCUIDADO DO CUIDADOR FAMILIAR: INTERVENÇÃO PSICOEDUCATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS/SOCIAIS

Data de submissão: 28/01/2021

Data de aceite: 25/02/2021

**Lisneti Maria de Castro**

Universidade de Aveiro. Portugal  
<http://lattes.cnpq.br/9000918595158354>

**Dayse Neri de Souza**

Universidade de Aveiro. Portugal  
[lattes.cnpq.br/2230252759495740](http://lattes.cnpq.br/2230252759495740)

**Anabela Pereira**

Universidade de Aveiro. Portugal  
[orcid.org/id0000-0002-3897-2732](http://orcid.org/id0000-0002-3897-2732)

**RESUMO:** Capacitar cuidadores familiares para a tarefa de cuidar, exige que no processo de ensino e aprendizagem sejam contemplados aspetos relacionados com o desenvolvimento da vida adulta. *Objetivo:* apresentar na íntegra uma proposta de intervenção psicoeducativa fundamentada no desenvolvimento de competências pessoais/sociais nos cuidadores familiares. *Método:* estudo de cariz qualitativo e paradigma interpretativo. Participaram 10 cuidadores de ambos os sexos. Os utentes foram contactados pela equipa de enfermagem das Unidades de saúde de Aveiro e Ovar em

Portugal. Todas as sessões de intervenção foram conduzidas por meio de dinâmica de grupo, e as competências abordadas foram: autoconhecimento, empatia, autoestima, assertividade, resiliência e suporte social. Os dados foram recolhidos no período de janeiro a julho/2016. A análise de conteúdo foi realizada com o apoio do Software webQDA. *Resultados:* Foi verificado, que os cuidadores possuíam as competências, porém não conseguiam nomeá-las nem identificá-las no seu repertório comportamental. Após a intervenção estes, denotaram consciencialização sobre a necessidade de terem maior atenção com o seu autocuidado. *Conclusão:* Este estudo trouxe à tona a necessidade de orientar os cuidadores familiares com relação ao cuidado consigo próprio como forma de diminuir o impacto que a tarefa de cuidados tem sobre o seu bem-estar físico e emocional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cuidador. Psicoeducação. Autocuidado. Competências sociais.

**FAMILY CAREGIVER'S SELF-CARE: PSYCHO-EDUCATIONAL INTERVENTION FOR THE DEVELOPMENT OF PERSONAL/SOCIAL SKILLS**

**ABSTRACT:** Empowering family caregivers for the care task requires the integration

of aspects related to the development of adult life within the teaching and learning process. *Aim:* To fully present a psychoeducational intervention proposal grounded in the development of personal/social competences in the family caregivers. *Method:* qualitative nature study and interpretative paradigm. 10 caregivers, both male and female, participated. The healthcare users were contacted by the nursing staff of Aveiro and Ovar health units in Portugal. All of the intervention sessions were guided through group dynamics, with the following approached competences: self-knowledge, empathy, self-esteem, assertiveness, resilience, and social support. The data collection took place from January to July/2016. The content analysis was carried out with the webQDA Software support. *Results:* It was verified that the caregivers possessed the competences, nevertheless they weren't able to name or identify them on their behavioral repertoire. After the intervention, they denoted consciousness about the need of paying greater attention to their self-care. *Conclusion:* This study brought to light the need of orienting family caregivers in relation to their self-care, as a way to reduce the impact of the caregiving task upon their physical and emotional well-being. **KEYWORDS:** Caregiver. Psychoeducation. Self-care. Social skills.

## 1 INTRODUÇÃO

O diagnóstico de uma doença grave e incapacitante é um episódio que poderá acarretar inúmeras modificações num núcleo familiar. Face a necessidade de cuidados que o familiar dependente necessitará, a família, por sua vez, terá que se ajustar em seu funcionamento de forma a que possa assegurar conforto e bem-estar ao familiar que necessita de cuidados e nos quais serão efetuados geralmente a longo prazo e no domicílio (FRANÇA, 2010; MACHADO, 2012; SEQUEIRA, 2010).

De acordo com Martins, Ribeiro e Garrett, (2003), geralmente o cuidador familiar quando assume esta atividade terá que confrontar-se com mudanças significativas que terão impacto na sua vida pessoal, laboral, social e familiar.

Pereira (2013) refere que a tarefa de cuidador informal familiar vai muito além do simples auxílio à pessoa que se encontra incapacitada. Segundo este autor, os cuidadores familiares, são os principais responsáveis em assegurar o bem-estar dos familiares que se encontram em situação de dependência e além disso são vistos pelo Sistema Nacional de Saúde como uma mais-valia, tendo em conta que podem complementar com a tarefa de cuidar, aquilo que os serviços de saúde que por qualquer motivo, não conseguem atender atempadamente.

O início da atividade de cuidador informal pode ocorrer de duas formas: a primeira pode ocorrer de forma progressiva, ou seja, o quadro de saúde do familiar cuidado

pode evoluir de forma negativa; A segunda, geralmente ocorre de forma imprevisível e inesperada, motivo pelo qual o cuidador nunca ou quase nunca estará preparado para a função que irá desempenhar (SOUSA, FIGUEIREDO, & CERQUEIRA, 2006).

Integrar o familiar cuidador na função de cuidador informal, implica dotá-lo de habilidades e/ou competências para que possa sentir-se apto para o exercício desta tarefa. Para que isto ocorra, segundo Sequeira (2010), é necessário que seja estabelecido parceria entre os profissionais de saúde e os cuidadores, no sentido de que seja providenciado de forma orientada e sistemática, alternativas de suporte com caráter assistencial, a fim de que o cuidador sinta-se apoiado com informações/formações que lhe possibilitem desempenhar esta tarefa de forma eficiente.

Contudo, não basta capacitar o cuidador apenas para lidar com a doença que cuida, é preciso ter em conta:

(...) a compreensão que o cuidador tem em relação a potenciais fonte de stress, recompensas e satisfação da prestação de cuidados; eficácia das estratégias de coping, suporte social recebido; motivação para prestar cuidados, e relação com a pessoa de quem cuida. (FIGUEIREDO, 2007, p. 144).

Para que haja este tipo de entendimento sobre a tarefa de cuidar, torna-se necessário promover aos cuidadores ações de informação/formação que possuam o caráter psicoeducativo, que estejam sustentadas em parâmetros de suporte emocional, social, alívio e psicoterapêutico (Lage, 2005). Tais ações deverão ser desenvolvidas com o propósito de fazer com que o cuidador consiga sentir-se confortável para cumprir às exigências do exercício deste papel. Poderá ser desta forma que o mesmo obterá o equilíbrio fundamental para o seu desempenho ao mesmo tempo que estará em condições de reconhecer suas necessidades (PEREIRA, 2013).

Assim sendo, é fundamental que nas propostas de intervenção/formação seja levado em conta a aprendizagem a partir do desenvolvimento da vida adulta, considerando que grande parte dos cuidadores encontra-se nesta etapa de vida.

Importante salientar que são inúmeros os trabalhos orientados para a formação de cuidadores familiares. Contudo, não é comum verificar entre os trabalhos já publicados, algum destaque nas propostas de formação/intervenção, a conjugação entre as experiências adquiridas ao longo da vida e o desenvolvimento da fase adulta. Por esta razão surgiu o interesse em construir uma proposta de formação/intervenção que focasse este aspeto. É sobre este assunto que vamos falar neste capítulo.

## 2 PORQUE CAPACITAR CUIDADORES PARA O DESEMPENHO DA TAREFA DE CUIDADOS?

A tarefa de cuidar de um familiar dependente é uma atividade muito específica e que exige do cuidador uma série de habilidades para lidar com situações que até então eram desconhecidas, de modo a facilitar a atuação Archbold, Stewart, Greenlick e Harvath (1990) sugerem uma transição singular que deverá ter em conta não só o contexto da doença, mas também todos os acontecimentos originados desde o início do adoecimento do familiar até ao momento em que se dá do papel de cuidador informal.

Schumacher (1995) *apud* Cardoso (2011) ao retratar a situação de transição para o papel de cuidador, sublinha que tanto o cuidador como o familiar a ser cuidado vivenciam esta etapa que se inicia, a partir do momento que o familiar aceita desempenhar a tarefa, podendo ser influenciado através de quatro dimensões: redes sociais, relações interpessoais, relações institucionais e estratificação social. Esta última, pode ser compreendida a partir da sua estrutura onde é considerado a situação socioeconómica, género, etnia, idade, regras, organização familiar, papel no trabalho, recursos disponíveis e as diferentes formas de compensação a que as pessoas estão sujeitas.

Em termos práticos, o processo de transição para o exercício da atividade de cuidador familiar desencadeia um maior desenvolvimento e estreitamento das relações entre as instituições de saúde, profissionais de saúde, membros familiares, amigos, vizinhos ou voluntários, sendo que estes últimos poderão servir de suporte social para o cuidador informal familiar (CARDOSO, 2011).

Além desses aspetos, a transição para o exercício da tarefa de cuidador, deve contemplar também ações de formação com vistas a favorecer uma aprendizagem contínua e dinâmica de forma que o cuidador possa sentir-se apto para o desempenho desta tarefa.

Capacitar o cuidador levando em conta não só as intercorrências que a tarefa impõe, mas também às suas necessidades individuais, exige que no seu processo de ensino e aprendizagem, seja assinalado os aspetos que norteiam o seu desenvolvimento e a forma como ocorre a sua aprendizagem na fase adulta.

## 3 MÉTODO

O estudo foi cariz qualitativo e paradigma interpretativo. Participaram 10 cuidadores de ambos os sexos. Os utentes foram contactados pela equipe de enfermagem das Unidades de saúde de Aveiro e Ovar. Toda a intervenção foi conduzida por meio de dinâmica de grupo, e as competências abordadas foram: Autoconhecimento, empatia,

autoestima, assertividade, resiliência e suporte social. Os dados foram recolhidos no período de janeiro a julho/2016. Foi realizada a análise de conteúdo com o apoio do webQDA versão 3.0.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cuidar no domicílio exige uma constante troca de conhecimentos, seja no âmbito da doença a ser cuidada, seja no autocuidado do cuidado. Por norma os cuidadores tendem a dar o seu melhor no que refere ao oferecimento de conforto e bem-estar ao familiar que se encontra incapacitado. Por este motivo, é comum cuidadores familiares manifestarem sintomas de stress, sobrecarga e exaustão, tendo em conta todas exigências e dificuldades impostas pela tarefa.

Relativamente as competências pessoais/sociais eleitas para efeito deste estudo, verificou-se sobre o autoconhecimento *que esta competência refere-se* ao fato do indivíduo reconhecer seus pontos fortes e fracos, bem como demonstrar ter conhecimento sobre suas próprias capacidades. Neste estudo, a categoria “possui autoconhecimento” obteve 109 referências de unidades de texto, e a subcategoria reconhecimento das próprias limitações (12 referências unidades de texto), foi realçada a partir dos seguintes relatos:

*“sei conhecer as minhas limitações. Ora bem, eu sei reconhecer muitas vezes e os poucos amigos que tenho, reconheço e sei esperar e separar”* (CI-4)

*“Estou a cuidar da minha mãe, mas já estou a precisar de cuidados”* (CI-5)

A tarefa de cuidados exige que o cuidador tenha ao seu encargo inúmeras atividades, e estas por sua vez, poderão fazer com que o cuidador reconheça que tem suas próprias limitações para executá-las de forma contínua e por demasiado tempo. Este aspeto relaciona-se com o que diz Shyu (2000) que refere que o fato dos cuidadores reconhecerem suas limitações, tem como pano de fundo a necessidade dos profissionais de saúde envolvidos no processo, verificarem a melhor forma de gestão das necessidades do cuidador vs. necessidades da pessoa cuidada.

A Empatia: competência esta que no contexto das relações humanas é essencial e significativa para o estabelecimento de relações harmoniosas, uma vez que promove a compreensão e aceitação do outro. É também reconhecida como uma das mais importantes competências comunicacionais (CALDEIRA & VEIGA, 2011; VEIGA, 2007).

Neste estudo a categoria “possui empatia” obteve 8 unidades de texto com a subcategoria: Colocar-se no lugar do outro (2 unidades de texto), assim exemplificada pelos cuidadores:

*“Eu consigo me colocar no seu lugar. Eu peço muito a Deus pra ter esse ar risonho, porque se não doutora, aí está, ponha-se no meu lugar, todos os dias... Como é que nós havemos de andar”. (CI-8)*

Exercer a tarefa de cuidador informal não é fácil, porém, apesar de todas as dificuldades que os cuidadores vivenciam no seu dia-a-dia, ainda conseguem demonstrar que estão disponíveis para entender e se colocar no lugar do outro. Isto pode contribuir para facilitar as suas relações com o familiar que esta sendo cuidado (CARRARO & RADÜNZ, 1996; OLIVEIRA & D’ELBOUX, 2012). Fica evidente que os cuidadores participantes deste estudo possuem a competência da empatia.

Acerca da Autoestima, costuma-se dizer que o indivíduo possui a competência de autoestima, quando consegue ser capaz de fazer uma avaliação positiva de si mesmo, levando em conta os acontecimentos passados, suas capacidades atuais e perspectivas de futuro (JARDIM & PEREIRA, 2006). Neste estudo a categoria “possui autoestima” apresentou (76 unidades de texto) e a subcategoria facilidade em lidar e reconhecer os seus defeitos e qualidade (17 unidades de texto).

*“Sei que tenho defeitos, mas sinto-me bem comigo mesmo, precisamente coloco Deus em primeiro lugar, esse é o meu lema e toda a gente que não consegue, sei que não é feliz... Eu sou linda porque me vejo mais por dentro do que por fora. Sempre tive críticas contra mim, mas nunca as valorizo, apenas penso no bem ou mal que podem me causar”. (CI-5)*

Relativamente a esta competência Wullschleger, Lund, Caserta e Wright, 1996; Ashworth e Baker, 2000; Martins, 2006 (cit. por CARDOSO, 2011), chamam atenção para o fato de que essa atividade potencializa no cuidador o sentimento de responsabilidade, partilha de amor e suporte, desenvolvimento pessoal, sensação de proximidade com o recetor de cuidados e também faz com quem os cuidadores tenham a sua autoestima reforçada, uma vez que passam a sentir satisfação e orgulho por estarem a fazer o bem a quem precisa.

Assertividade, ou ser assertivo implica na sistematização de um processo que envolve uma aprendizagem que deve ter em conta as necessidades da pessoa em questão,

os objetivos que quer atingir, as circunstâncias em que deverá exibir comportamentos assertivos e as técnicas que utilizará (JARDIM & PEREIRA, 2006). A categoria “ser assertivo” contou com (44 unidades de texto) e a subcategoria liberdade de expressão e sentimento teve (14 unidades de texto).

*“Tento levar, isso não quer dizer que a minha opinião seja aceite. Eu tenho que aceitar isso, muitas vezes ponho uma opinião e a opinião da pessoa é completamente contrária à minha, não podemos pensar todas da mesma maneira, não é? Sim eu respeito a opinião que for posta, assim como eu também desejo que respeitem a minha”. (CI-2)*

Ser assertivo ajudará o cuidador informal familiar a reconhecer e interpretar cognitivamente as distorções de comunicação, além de ser possível este ficar mais esclarecido quanto aos problemas emergentes de suas relações interpessoais e ainda ficará melhor preparado para o reconhecimento e imediata atuação no sentido de melhorar os sentimentos positivos e negativos relativos à tarefa de cuidados (CARDOSO, 2011; LÓPEZ & CRESPO, 2007; NORTHOUSE ET AL., 2002; SOUSA, 2007).

Indivíduos ou núcleo familiar dotados de Resiliência, possuem a capacidade de vivenciarem uma situação de *stress* e mesmo que sofram alterações, conseguem ultrapassá-las sem no entanto demonstrarem desequilíbrio (PINHEIRO, 2004).

A categoria “ser resiliente” neste estudo, alcançou (41 unidades de texto) e a subcategoria capacidade para seguir em frente (15 unidades de texto).

*“Tenho resiliência para superar isso, tenho, tenho que ter, pois tenho dois filhos ainda. Não digo como ela me disse noutra dia, vou me agarrar e dar prioridade aos filhos, isso não. Prioridade é minha, eu é que tenho que me curar a mim próprio, não vão ser os meus filhos e não vou me agarrar aos meus filhos a pensar que eles é que vão me ajudar. Eles vão precisar da minha ajuda, portanto, eu tenho que cuidar a mim próprio, para poder ajudar a eles”. (CI-6)*

Diante da enormidade de fatores de riscos, o indivíduo torna-se resiliente quando se convence da sua capacidade de autorregulação e autoestima, ou seja, o indivíduo ao ter mais consciência das suas capacidades, terá melhores condições de se tornar mais confiante e resistente para se confrontar com as situações adversas que possam surgir no seu ciclo de vida (CARDOSO, 2011).



Por fim, a competência Suporte social ou as redes de suporte social podem auxiliar os cuidadores na medida que atua diretamente na diminuição dos sintomas de *stress*, depressão e aumenta o sentimento de satisfação com a vida e a saúde dos familiares cuidadores (MESTRE, 2010). Na categoria “possui suporte social” foram encontradas (83 unidades de texto) e na subcategoria quem dá o suporte/filhos (15), cônjuge (8) unidades de texto.

“ *Eu já disse que só posso contar com os meus filhos*” (CI-10)

“*Se o meu marido cá estiver, eu tenho todo o apoio dele*” (CI-09)

Estudos efetuados por Figueiredo, (2007); Sequeira, (2010); Castro, Vagos e Neri de Souza (2013), salientam que as redes de suporte social são um instrumento de grande valia, pois quando são fortes, tem impacto direto na diminuição dos níveis de *stress* vivenciados pelos cuidadores informais familiares desempenho da tarefa de cuidar.

A Avaliação da intervenção foi o momento no qual os cuidadores por meio dos seus autos relatos demonstraram os seus níveis de percepção sobre a importância que deveriam dar ao seu autocuidado. Nesse aspeto, a *cate-goria* “intervenção, desenvolvimento e aprendizagem para o cuidador” apresentou (88 unidades de texto) e a subcategoria distribuir tarefas e cuidar/limites (23 unidades de texto).

Apesar de ser mencionado na literatura a eficácia ou não dos programas de intervenção com foco na psicoeducação (CARDOSO, 2011), o programa aqui apresentado apresentou resultados satisfatórios, tendo em conta que em sua maioria, os cuidadores demonstraram estar melhor consciencializados não só sobre os aspetos que envolvem a tarefa, mas também sobre a impor- tância que devem dar ao cuidado consigo próprio. Vale ressaltar, que neste programa o autocuidado ganhou protagonismo na medida que os cuidadores foram estimulados a partir de suas próprias realidades, e verificarem de que forma poderiam, sem se sentirem culpados ou negligentes em relação ao seu familiar, cuidarem de si próprios.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de cuidador informal familiar vem ganhando relevância à medida que a longevidade ao nível mundial vem aumentando de forma acelerada. Porém, é preciso ter em conta que esta é uma atividade relativamente nova e que grande parte dos cuidadores familiares ainda não estão devidamente preparados para lidar tanto a nível físico como psicológico com um quadro de doença que por norma é grave, aguda e de longo curso.

Por este motivo, é fulcral que os profissionais de saúde estejam atentos às necessidades daqueles que no domicílio, tentam de todas as formas atender

atempadamente o seu familiar que encontra-se dependente de cuidados de saúde. No entanto não basta apenas informar sobre a doença que os cuidadores estão a cuidar seguindo a lógica médica, é preciso também perceber o cuidador e as suas necessidades pessoais e sociais para que este possa sentir-se confortável e confiante nesta nobre tarefa.

Dito isto o objetivo deste estudo foi apresentar o programa de intervenção com as suas singularidades e pertinências, mas também revelar como de forma profícua promoveu uma maior consciencialização ao cuidador familiar.

## REFERÊNCIAS

ARCHBOLD, P. G., STEWART, J., GREENLICK, M. R., & HARVATH, T. **Mutuality and preparedness as predictors of caregiver role strain.** *Research in Nursing & Health*, 13(6), 375-384. 1990. <http://doi.org/10.1002/nur.4770130605>.

ASHWORTH, M., & BAKER, A. **Time and space: Carers' views about respite care.** *Health & Social Care in the Community*, 8(1), 50-56. 2000. Retrieved from. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2524.2000.00221.x/full>

CALDEIRA, S. N., & VEIGA, F. H. **Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito.** Lisboa: Fim de Século. 2011.

CARDOSO, M. J. S. P. **Promover o bem-estar do familiar cuidador: Programa de intervenção estruturado** (Doctoral dissertation, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa). 2011.

CARRARO, T., & RADÜNZ, V.. **A empatia no relacionamento terapêutico: Um instrumento do cuidado.** *Cogitare Enfermagem*, 1(2), 50-52. 1996 Retrieved from <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/viewArticle/8739>

CASTRO, L. M., VAGOS, P., & NERI DE SOUZA, D. **Sobrecarga objetiva e/ou subjetiva do cuidador informal** (Master's thesis, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro). 2013.

FIGUEIREDO, D.. **Cuidados familiares ao idoso dependente.** Lisboa: Climepsi Editores. 2007.

FRANÇA, J. C. P. M. O. **Saúde mental e necessidades nos cuidadores de familiares com demência** (Master's thesis, Departamento de Política e Ciência do Comportamento, Universidade Fernando Pessoa). 2010. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10284/1641>

JARDIM, J., & PEREIRA, A. **Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva.** Porto: ASA. 2006.

LAGE, I. **Cuidados familiares a idosos.** In C. Paúl & A. Fonseca (Eds.), *Envelhecer em Portugal* (pp. 203-229). Lisboa: Climepsi Editores. 2005.

LÓPEZ, J., & CRESPO, M. **Intervenciones con cuidadores de familiares mayores dependientes.** *Psicothema*, 19(1), 72-80. 2007.

MARTINS, Tereza. RIBEIRO, José Pais & GARRETI, Carolina. **Estudo de validação do questionário de avaliação da sobrecarga para cuidadores informais.** *Psicologia, Saúde & Doença*. Universidade do Porto. 2003 (p.131-148)

MACHADO, S. C. G. **Avaliação da sobrecarga do cuidador informal, no desempenho de suas funções, à pessoa idosa dependente, no concelho de Santana** (Master's thesis, Centro de Competência de Tecnologia da Saúde, Universidade da Madeira). 2012.

MESTRE, M. J. B. N. **Suporte social e coping nos cuidadores informais de idosos dependentes** (Master's thesis, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve). 2010

NORTHOUSE, L. L., WALKER, J., SCHAFENACKER, A., MOOD, D., MELLON, S., GALVIN, E., ... FREEMAN-GIBB, L. **A family-based program of care for women with recurrent breast cancer and their family members.** *Oncology Nursing Forum*, 29(10), 1411-1419. 2002.

OLIVEIRA, D. C., & D'ELBOUX, M. J. **Estudos nacionais sobre cuidadores familiares de idosos: Revisão integrativa.** *Revista Brasileira de Enfermagem*, 65(5), 829-838. 2012. Retrieved from <http://unicamp.sibi.usp.br/handle/SBURI/15706>.

PEREIRA, H. R. **Subitamente cuidadores informais: Dando voz(es) às experiências vividas.** Loures: Lusociência. 2013.

PINHEIRO, D. P. Resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 67-75. Sequeira, C. (2010). **Cuidar de idosos com dependência física e mental.** Lisboa: Lidel. Shyu, Y. (2000). Patterns of caregiving when family caregivers face competing needs. *Journal of Advanced Nursing*, 32(1), 619-625. 2004

SOUSA, L. **Sobre... vivendo com o cancro: O doente oncológico e sua família.** Lisboa: Climepsi Editores. 2007.

SOUSA, L., FIGUEIREDO, D., & CERQUEIRA, M. **Envelhecer em família. Os cuidados familiares na velhice.** Porto: Âmbar. 2006.

VEIGA, F. H. **Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais** (3ª ed.). Lisboa: Almedina. 2007.

WULLSCHLEGER, K., LUND, D., CASERTA, M., & WRIGHT, S. **Anxiety about aging: A neglected dimension of caregivers experiences.** *Journal of Gerontological Social*, 26, 3-18. 1996.

# CAPÍTULO 21

## O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL E PORTUGAL<sup>1</sup>

Data de submissão: 05/02/2021

Data de aceite: 26/02/2021

**Maria Palmira Carlos Alves**

Universidade do Minho, Centro de  
Investigação em Estudos da Criança (CIEC)  
Gualtar, Braga, Portugal  
ORCID: 0000-0002-3108-744X

**Larissa Melo Matos**

Universidade do Minho, Instituto de Educação  
Gualtar, Braga, Portugal  
ORCID: 0000-0001-6431-4509

**RESUMO:** Esta comunicação apresenta uma pesquisa, em desenvolvimento no âmbito de doutoramento, acerca dos currículos da formação contínua, destinada a trabalhadores da Administração Pública. Analisamos tais currículos, identificando o modo como são organizados, implementados e avaliados no contexto das escolas de formação, em Portugal e no Brasil, com

---

<sup>1</sup> Artigo publicado no atlas do XV CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA, realizado nos dias 4, 5 e 6 de setembro de 2019, Corunha, Espanha. Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020.

ênfase na abordagem da temática da diversidade. A lógica formativa é baseada em referenciais de desenvolvimento de competências, permitindo um estudo comparativo entre programas curriculares de organizações governamentais do Brasil (Escola Nacional da Administração Pública – ENAP) e de Portugal (Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Função pública – INA). Problematisa-se, quer a abordagem educacional, quer o processo de transformação curricular a que são submetidos os conhecimentos veiculados para orientar os trabalhadores. Recorremos a uma abordagem indutiva enquanto método, a análises qualitativas e descritivas a partir de instrumentos de coleta de dados, tais como, documentos, registos, observação e entrevistas semiestruturadas. Espera-se que os resultados da pesquisa ajudem a compreender a que paradigma educacional e processo de curricularização estão submetidas as formações destinadas a trabalhadores públicos; a avaliar e a contribuir para o debate das questões que envolvem o atendimento da diversidade sob a perspectiva da elaboração, desenvolvimento e avaliação das políticas públicas; a fortalecer o desenvolvimento da formação de trabalhadores como subárea de pesquisa em Educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Formação. Funcionários públicos. Globalização e Diversidade.

## CURRICULUM AND EVALUATION OF LIFELONG PROFESSIONAL TRAINING IN THE PUBLIC ADMINISTRATION: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN BRAZIL AND PORTUGAL

**ABSTRACT:** This paper presents an on-going study, within a doctoral program, about the curricula of the life long training, concerning the professionals of public administration. We search about how are they organized, implemented, and evaluated in the context of the schools in Portugal and in Brazil, focusing in the thematic of the diversity. The formative approach is based on the framework of competence development, which supports a comparative study between curricular programs in governmental organizations in Brazil (National School of Public Administration, or ENAP) and in Portugal (Directorate-General of the Qualification of Public Servants, or INA). It is problematized, either the educational approach or the process of curriculum transformation that is presented in the principles conveyed to guide the professionals. An inductive approach is used, based mainly on qualitative and descriptive analysis, based on data collection instruments such as documents, record collection, observations and semi-structured interviews. It is hoped that the research results will help to understand to what educational paradigm and curricularization process are subjected the training destined to public workers; to evaluate and contribute to the debate on issues involving the care of diversity from the perspective of the elaboration, development and evaluation of public policies; to strengthen the development of the training for professionals of public administration as a research subarea in Education.

**KEYWORDS:** Curriculum. Professional development. Public service. Globalization. Diversity.

### 1 INTRODUÇÃO

A investigação em desenvolvimento tem como ponto de partida a realidade vivenciada em um centro de formação para trabalhadores do serviço público, vinculada a uma Universidade pública *multicampi*, localizada no Estado do Pará, região norte do Brasil, marcada pelo isolamento geográfico entre seus municípios e, em comparação com as outras regiões brasileiras, pelo segundo menor Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, superando apenas a região Nordeste do país. Nesse contexto, o papel institucional dos espaços públicos de educação e formação torna-se ainda mais significativo pois, questões como justiça, igualdade de oportunidades, efetivação dos direitos, valores morais e éticos devem marcar prioritariamente a sua missão institucional. Apesar do

tratamento dessas questões não ser privilégio do setor público, é nele que encontram maior identificação, pois as organizações públicas existem e atuam de maneira sistêmica, no sentido de resolver problemas públicos. Nessa grande rede de serviços públicos existe uma grande variedade de grupos profissionais, que servem sem restrição a todos os sujeitos da nação e também possuem necessidades e carências de competências, em função do seu contexto e tempo.

Assim, este estudo surgiu das preocupações com a seleção de competências que devem compor o currículo da formação, balizado pela necessidade de tratamento adequado à diversidade dos sujeitos, por critérios de modernização e exigências do atual contexto de globalização. Nesse ambiente, os novos contornos do Estado relacionados com a modernização e globalização exigem novos papéis que, ainda que contenham elementos técnicos, especificam-se essencialmente pela perspectiva comportamental, de saber fazer e ser. Com efeito, os novos papéis profissionais do atual contexto assemelham-se aos papéis sociais que eles devem assumir como cidadãos (Madureira, 2007, p. 74). Em um contexto global, onde a complexidade e a incerteza são permanentes, a administração pública só poderá transitar pela mudança e pelos novos contornos da sociedade se o currículo da formação continua for capaz de acompanhar tais paradigmas. Seguindo essa linha de raciocínio, a pergunta que norteará a investigação é: de que modo é organizado, implementado e avaliado o currículo das formações para trabalhadores públicos no Brasil e em Portugal? A opção por um estudo comparativo decorre da percepção de que ambos os países partilham da mesma lógica formativa baseada nos referenciais de desenvolvimento de competências, possibilitando contribuir com o aumento da compreensão internacional acerca da educação por competências. Busca-se assim, explicar os diferentes contextos em que os currículos pesquisados são aplicados, suas abordagens temáticas, peculiaridades, diferenças e semelhanças e, por fim, avaliar se a diversidade enquanto temática se faz presente em currículos desenvolvidos em processos educacionais destinados a servidores públicos.

Esses currículos são desenvolvidos pelas escolas de serviço público, instituições que cumprem o papel de formar e qualificar os trabalhadores do serviço público a partir do reconhecimento das relações, dos direitos dos sujeitos e da modernização da gestão pública. Contudo, a incorporação da temática da diversidade na formação e capacitação de trabalhadores públicos, parece ainda necessitar de consolidação, pois:

No setor público, ainda não se conhece o entendimento que dirigentes, servidores e servidoras têm sobre o tema da diversidade. Pouco se sabe, até o momento, sobre como esse tema deveria ser administrado internamente pelos governos. A verdade é que o debate é recente, o conceito ainda está sendo incorporado e, por ora, não há consenso sobre o alcance do termo (ENAP, 2010, p. 21).

Essa constatação indica a necessidade de investigar o processo de desenvolvimento curricular e indagar sobre como vem acontecendo a incorporação das temáticas consideradas relevantes, dentre as quais, avaliar a inserção da temática da diversidade nos processos educativos desenvolvidos nas escolas de serviço público. Essa questão, aparentemente simples, enseja uma problemática importante, pois leva a refletir sobre qual a abordagem educacional e sobre qual processo de ‘transformação curricular’ (Pacheco, 2014) são submetidos os conhecimentos vinculados a orientar os trabalhadores públicos.

## 2 QUADRO TEÓRICO CONCEPTUAL

A importância do debate sob a forma como o conhecimento vem sendo utilizado, organizado em disciplinas e selecionado a compor o currículo, possui estreita relação com a perspectiva do conhecimento enquanto poderoso instrumento ao serviço da experiência humana, onde o “conhecimento escolar representa uma forma de poder” (Pacheco, 2014, p. 33). É por intermédio do currículo escolar que o conhecimento considerado válido se distribui e se perpetua. A reflexão em torno do currículo, da visibilidade ou da invisibilidade de conhecimentos que o constituem, requer a análise das opções políticas quanto aos processos de educação e formação.

Em um mesmo sentido, existem determinantes sociais que tornam a Diversidade ‘campo de disputas’, hierarquizações, exclusões e violações de direitos humanos e sociais das pessoas e dos grupos em função da marcação de suas características físicas, sociais, intelectuais, sexuais, etc. No contexto de Estados democráticos de direito, qual a relevância da diversidade ser abordada nos currículos de processos formativos para funcionários públicos?

E em seu artigo 3º, a constituição brasileira reforça seu compromisso com o respeito à diversidade quando expressa enquanto princípio do país: “IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 1988, não paginado). Evidencia-se nos pressupostos expressos pela constituição nacional a estreita vinculação entre o respeito à diversidade e a noção de igualdade e direitos humanos, princípios basilares de Estados democráticos.

Do mesmo modo, enquanto país democrático, Portugal explicita em sua constituição, no Artigo 13º, da Constituição da República Portuguesa de 1976, o Princípio da igualdade, onde: “1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. 2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de

qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual”. Ambos os países reconhecem em seus preceitos constitucionais a diversidade dos indivíduos no âmbito da agenda, elaboração, implementação e avaliação das dos direitos e políticas públicas, pois, em um estado democrático os indivíduos são sujeitos de direitos. Os trabalhadores públicos executam profissionalmente as leis do direito constitucional e demais instrumentos, viabilizando os serviços públicos. Esses são os trabalhadores responsáveis por desenvolver o ciclo das políticas públicas, compreendido por: agenda, formulação, implementação e avaliação, desde a primeira etapa: identificação de demandas sociais advindas de distintos segmentos sociais e de múltiplos participantes (agenda), até a última etapa: medição da geração de impacto da política e indicação dos ajustes necessários (avaliação).

Para que exista uma democracia é necessário, fundamentalmente, o reconhecimento da heterogeneidade social e a consideração dos interesses de todas as pessoas. Por sua vez, a sociedade democrática prevê a igualdade como princípio ético, que diante à diversidade, requer igualdade de tratamento aos diferentes grupos sociais (Montagner, 2010). Assim a noção de diferença ganha o mundo e as instituições que formam as sociedades democráticas de direito são chamadas a contribuir à promoção da superação das formas de preconceito e discriminação:

A sociedade brasileira vive profundas transformações que não podem ser ignoradas por nenhuma instituição democrática. Cresce no país a percepção da importância da educação como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceito e discriminação e garantir oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais (Junqueira, 2009, p. 30).

Com efeito, os que detém o poder parecem definir a questão da diversidade e das diferenças como conhecimento válido de ser perpetuado na sociedade. E considerando, na linha de Pacheco (2016, p. 67), o currículo como “um itinerário de educação e formação, como uma identidade cultural, histórica e socialmente contextualizada” nada é mais capaz de expor, reconhecer e expressar conhecimentos e abordagens sobre a questão da diversidade e tratamento das diferenças na escola do que o currículo. A análise criteriosa do que vem sendo compreendido enquanto abordagem curricular pode nos dar indícios das formas temáticas que estão sendo contempladas nessa base e se, tais estratégias curriculares representam possíveis contribuições ao desenvolvimento da cultura e concepção da diversidade no contexto dos serviços públicos aos cidadãos.

A problematização da relação currículo e diversidade assume a responsabilidade de “desinvisibilizar conhecimentos, culturas, experiências e histórias, até então não



contempladas na organização curricular das escolas” (Carvalho & Schuchter, 2016, p. 520). Trata-se então da análise dos conhecimentos que são escolhidos para passar pelo processo de escolarização, ou seja, de seleção, organização e sequencialização do conhecimento escolar e a esse processo, Pacheco (2014, p. 31) denomina de “processo de transformação curricular”.

Nesse contexto, a educação e o processo de formação, entendido aqui como formação contínua (ou continuada) ou qualificação profissional, de trabalhadores da administração pública necessita ser pensado no sentido do reforçar o reconhecimento de que todas as pessoas, consideradas em suas necessidades individuais, são sujeitos de direitos. Esse estudo parte do princípio que o processo de transformação curricular dos percursos formativos de servidores públicos deve ter o debate da temática da diversidade, sob todas as suas dimensões (cor, raça, gênero, sexualidade, etc), enquanto princípio fundador de seus currículos, assumindo o desafio de abordar a questão da diversidade e seu reconhecimento.

Para isso, busca-se, também, observar nessa investigação de que modo a abordagem da diversidade se integra nos currículos dos processos de formação de servidores no Brasil e em Portugal? Acredita-se que um caminho possível de ser trilhado para dar resposta à questão é a abordagem da diferenciação curricular sobre a qual, afirma Pacheco (2014, p. 70): “a diferenciação curricular pressupõe a valorização da diversidade cultural, social e individual quando se analisam os fins da educação e da escola, bem como quando se estabelecem parâmetros para a seleção e organização do conhecimento escolar (...)”. Tal direcionamento implica a análise de fatores vinculados a sistematização, ordenação e estruturação dos currículos das escolas de formação de servidores públicos identificando a existência de diferenciação curricular em três níveis definidos por Pacheco (2014, p. 71):

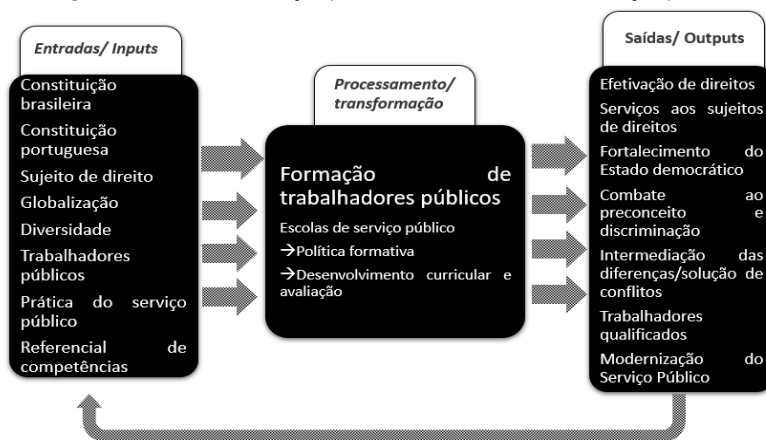
- Político administrativo; identificados nos tipos de conhecimentos, nos princípios de organização e estruturação de componentes locais, regionais, nacionais, nos planos curriculares ou áreas temáticas.
- De gestão; relaciona-se com a gestão de recursos materiais e humanos, diversificação de oferta e adoção de estratégias de inclusão.
- De realização; refere-se ao fazer pedagógico, organização do processo de ensino aprendizagem, abordagem de conteúdos, formulação de competências ou objetivos, escolhas metodológicas e processo avaliatório.

### 3 PROBLEMA E OBJETIVOS

O desenvolvimento curricular na formação profissional contínua de trabalhadores públicos enseja um conjunto de questões sistemicamente complexas, mas também

desafiantes, entre as quais a relação qualificação de trabalhadores públicos e efetivação dos direitos dos sujeitos, o desenvolvimento de competências e suas implicações curriculares e pedagógicas no contexto da formação de trabalhadores e outras mais. Para melhor visualização das relações possíveis e do foco investigativo proposto para esse projeto, apresenta-se o esquema presente na figura 1:

Figura 1 – Sistema de formação profissional contínua da administração pública



Fonte: elaboração própria.

Essa investigação se propõe a analisar os currículos da formação profissional contínua na administração pública identificando o modo como são organizados, implementados e avaliados no contexto das escolas de formação, referências nacionais, para trabalhadores da administração pública, no Brasil e em Portugal.

Não se pode ignorar as semelhanças entre o aparelhamento normativo das duas nações, pois ambas as legislações definem a política, as diretrizes e o regime de desenvolvimento das formações e direcionam a coordenação dessas atividades educacionais estratégicas a entidades (escolas) de repercussão nacional na qualificação dos trabalhadores públicos. Assim, no Brasil a coordenação da qualificação está sob a gestão da Escola Nacional de Administrações Públicas – ENAP (<https://www.enap.gov.br/index.php/pt/>) e, em Portugal, compete à Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas – INA (<https://www.ina.pt/index.php/sobre-nos/instrumentos-gestao/quadro-sintese>).

Acredita-se que o trabalho comparativo proposto poderá ainda contribuir para o desenvolvimento da formação (educação) de trabalhadores públicos enquanto subárea temática de investigação científica, transversal a diversas áreas, tais como, psicologia e administração, mas que guarda uma estreita relação com os atuais debates na área da Educação e do desenvolvimento curricular, principalmente em relação aos referenciais

de competências e suas implicações. Ademais, sob uma perspectiva mais abrangente, a comparação pode nos dar evidências quanto à existência de uma política de formação na administração pública comum entre os países.

Nesse contexto de problematização surge, a partir de questionamentos quanto ao papel dos processos educativos ofertados a esses trabalhadores, a seguinte pergunta norteadora: De que modo é organizado, implementado e avaliado o currículo das formações para trabalhadores públicos no Brasil e em Portugal?

Essa questão investigativa instiga aos seguintes objetivos:

- a. analisar como são projetadas, definidas, implementadas e avaliadas as ações educacionais das escolas pesquisadas;
- b. analisar a abordagem educacional e o processo de transformação curricular, a nível do conhecimento, que integra o currículo dos trabalhadores públicos;
- c. identificar diferenças e semelhanças entre as abordagens curriculares dos processos educativos para trabalhadores em funções públicas;
- d. identificar o que vem se tornando objeto e objetivo de ensino-aprendizagem em formações para trabalhadores da administração pública, relacionado com prevenção da violação de direitos fundamentais das pessoas e intermediação das variáveis da diversidade na resolução de conflitos;
- e. analisar quais temáticas se fazem presente em currículos desenvolvidos em processos educacionais destinados a trabalhadores públicos;
- f. analisar de que forma o tema da diversidade vem sendo abordado nos currículos prescritivos das formações para servidores no Brasil e em Portugal.

## 4 METODOLOGIA

Nessa proposta investigativa se processará uma abordagem indutiva enquanto método, fundamentada principalmente em análises qualitativas, aquelas que “vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (Gatti & Andre, 2008, p. 5). Para as autoras, a aplicação de métodos qualitativos em ciências da educação: “(...) trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade (...)” (Gatti & Andre, 2008, p. 9).

A escolha pela estratégia comparativa deriva da abertura para outros painéis e discussões extranacionais (Gil, 2008) outras ideias e horizontes que possam aprofundar a reflexão em torno dos desafios relativos ao desenvolvimento da temática da diversidade dos sujeitos no âmbito da formação de servidores públicos. Em síntese: “a concretização de uma ideia requer o exame das condições do campo onde se pretende a sua conversão em práticas” (Bray, Adamson & Manson, 2015, p. 21).

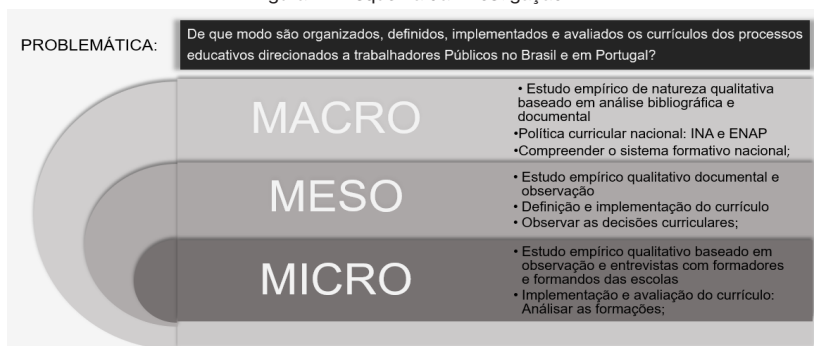
Em vista disso, esse estudo necessita prever a abertura para o alcance e delineamento de possíveis respostas e opta pela estratégia comparada baseando-se na: “(...) capacidade de o estudo comparado instituir-se em uma pluralidade de perspectivas, abordagens e metodologias ao mesmo tempo e indicar limites para compreensão dos fatos ou fenômenos educativos que compara, apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa (Silva, 2016, p. 213)

Através da leitura de relatórios de qualificação de servidores públicos e outros documentos governamentais, foram eleitas como *locus* investigativo as escolas de formação para administração pública reconhecidas enquanto referências nacionais de qualificação de trabalhadores públicos. Foram considerados os seguintes critérios: ser referência nacional na formação de funcionários públicos; atuar enquanto escola/instituição formadora de dirigentes ou administradores públicos; declarar envolvimento institucional com o processo de elaboração, efetivação, avaliação, avanço de políticas públicas direcionadas a efetivação dos direitos e melhoria na prestação de serviços públicos aos cidadãos; ter reconhecimento de documentos governamentais oficiais; ter abrangência nacional em relação à proposição de formações direcionadas a servidores e funcionários públicos.

No contexto brasileiro, a instituição educativa alvo desse estudo é a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e tem por missão “desenvolver competências de servidores públicos para aumentar a capacidade de governo na gestão das políticas públicas os dirigentes e potenciais dirigentes do governo federal” (ENAP, 2018, s/p). No contexto português, identifica-se a Direção Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas (INA). Integrado no Ministério das Finanças, tem como missão: “(...) promover o desenvolvimento, a qualificação e a mobilidade dos trabalhadores em funções públicas, através da gestão de competências e da avaliação de necessidades de pessoal face à missão, objetivos e atividades dos serviços públicos e gestão de carreiras (...)” (INA, 2018, s/p).

Assumindo-se que as decisões curriculares se localizam em contextos e níveis (macro, meso e micro), pode relacionar-se cada etapa da investigação com os objetivos propostos para a mesma. Relaciona-se com isso as etapas de análise propostas por essa investigação e as técnicas que serão aplicadas em cada etapa, conforme figura 2:

Figura 2 – Esquema da investigação

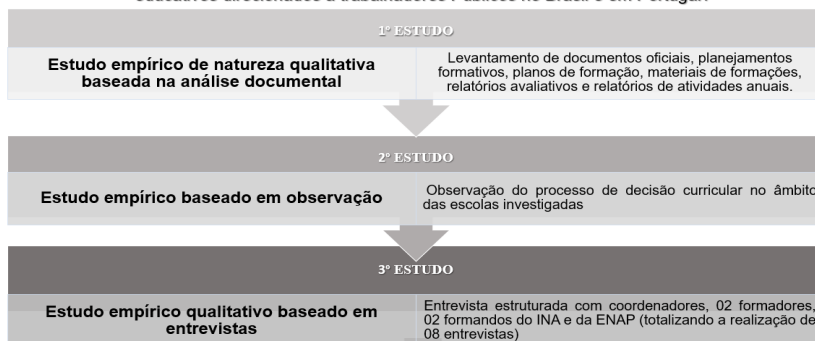


Fonte: elaboração própria.

Esse caminho metodológico é próprio de uma investigação qualitativa, num estudo exploratório e comparativo. Como técnicas de recolha de dados serão realizadas a análise bibliográfica e documental, observação e inquérito por entrevistas. As etapas correspondem a três diferentes estudos:

Figura 3 – Estudos da investigação

De que modo são organizados, definidos, implementados e avaliados os currículos dos processos educativos direcionados a trabalhadores Públicos no Brasil e em Portugal?



Analisar de que modo são organizados, implementados e avaliados os currículos dos processos educativos direcionados a trabalhadores públicos, por meio de estudo comparativo entre programas curriculares de organizações governamentais do Brasil (ENAP) e de Portugal (INA), de modo a identificar semelhanças e diferenças que conduzam a possíveis contribuições ao desenvolvimento da cultura e concepção da diversidade no contexto dos serviços públicos aos cidadãos.

Fonte: elaboração própria.

Quanto aos procedimentos de análise dos dados obtidos, elege-se a técnica de análise de conteúdo, concordando com Richardson (2012, p. 222) que considera que: “(...) o estudo dos símbolos e das características de comunicação é básico para compreender o homem, sua história, seu pensamento, sua arte e suas instituições”. Nesse sentido, os dados das entrevistas serão analisados através da análise de conteúdo, a partir das questões que comporão a própria entrevista semiestruturada. Trata-se de uma técnica de tratamento de dados que objetiva a interpretação do material qualitativo, por meio da descrição organizada, objetiva e sistemática das mensagens coletadas durante as entrevistas com os participantes.

## REFERÊNCIAS

André, M., & Gatti, B. A. (2008). **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. Recuperado em 12 abril, 2018, de <https://webcache.googleusercontent.com/>

Bray, M., Adamson, B., & Manson, M. (Orgs.). (2015). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro.

**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** (1988). Recuperado em 11 abril, 2018, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)

**Constituição da República Portuguesa** (1976). Recuperado em 11 abril, 2018, de <http://www.parlamento.pt/Legislacao/paginas/constituicaorepublikaportuguesa.aspx>

Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). (2015). **Canadá compartilha com Brasil casos de implementação de políticas de diversidade**. Recuperado em 31 março, 2018, de <http://www.ena.gov.br/web/pt-br/noticias/>

Gil, A. C. (2008). **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas. Recuperado em 11 abril, 2018, de <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>

INA. (2018). Recuperado em 31 março, 2018, de <https://www.ina.pt/>

Junqueira, R. D. (Org.). (2009). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. Recuperado em 11 abril, 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>

Madureira, C. (2005). **A formação profissional contínua no novo contexto da administração pública: possibilidades e limitações**. Rio de Janeiro, RJ: RAP.

Montagner, P. (2010). **Diversidade e capacitação em escolas de governo: mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília, DF: ENAP.

Pacheco, J. A. (2014). **Educação, formação e conhecimento**. Coleção Educação e Formação. Porto: Porto editora.

Pacheco, J. A. (2016). **Para a noção de transformação curricular**. Consultado em 11 abril, 2018, de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3510>

Richardson, J. R. (2012). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. (3a ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Shuchter, T. M., & Carvalho, J. M. (2018). **Problematizando os conceitos de diversidade e identidade: os documentos da Secadi e as implicações para o currículo**. Recuperado em 11 abril, 2018, de <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i3.31690>

Silva, F. (2016). **Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares**. *Rev. Bras. Educ.*, 21(64). Recuperado em 11 abril, 2018, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000100209&lng=pt&tling=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100209&lng=pt&tling=pt)

# CAPÍTULO 22

## PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIO

Data de submissão: 02/02/2021

Data de aceite: 26/02/2021

**Lic. Ana María Borja**

Universidad de Morón

anaborjabaratta@yahoo.com.ar

<https://ar.linkedin.com/in/ana-maria-borja-4065a76b>

**RESUMEN:** El presente trabajo responde a una inquietud que es motivo de preocupación hace varios años en el ámbito académico universitario. El mismo se centra en los siguientes interrogantes ¿Cuál es la formación de quienes ejercen la docencia en los ámbitos universitarios? ¿qué herramientas pedagógico-didácticas poseen? ¿cuál el grado de claridad que tienen respecto de dicho rol? Es evidente que quienes ejercen la docencia en el nivel, en su mayoría carecen de una sólida *formación docente*. Es frecuente observar que quienes ejercen en aulas universitarias, son en su mayoría profesionales con títulos de grado que provienen de carreras carentes de formación pedagógica, lo cual resulta altamente paradójico dado que las universidades se jerarquizan, entre otras cuestiones, a través

del desempeño de sus docentes, de allí que sea sustantiva su idoneidad para tal desempeño. Esto acontece entre cosas, por la falta de clara identidad sobre el rol que asumen. Por lo cual se reforzará la misma a través de las dimensiones que la constituyen, por parte se propiciara una revisión de la institución universitaria que debería priorizar en su política la formación de quienes ejercen en sus aulas. Se realizará una revisión de algunos aspectos que la condicionan y se aludirá a una formación que pueda responder a los retos que presenta el SXXI.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad. Formación docente universitaria. Identidad del Profesor Universitario.

### TRAINING OF UNIVERSITY PROFESSORS

**ABSTRACT:** This work concern to a restlessness, which has been a cause for concern for several years in the university academic environment. This chapter focuses on: What is the training of those who teach in university settings? What pedagogical-didactic tools do they have? What degree of clarity do they have regarding this role? It is evident that those who teach at the high level, mostly, lack a solid teacher training. It is common to observe that those who work in university classrooms are mostly

professionals with undergraduate degrees that come from careers lacking pedagogical training, which is highly paradoxical given that universities are hierarchical, among other issues, through the performance of their teachers; hence, their suitability for such performance is substantive. This happens due to the lack of clear identity about the role they assume. Therefore, it will be reinforced through the dimensions that the constitution, on the part, will promote a review of the university institution that should prioritize in its policy the training of those who practice in its classrooms. There will be a review of some aspects that condition it and will refer to a training that can respond to the challenges presented by the XXI century.

**KEYWORDS:** University. University teacher training. Identity of the University Professor.

"La fase histórica que vivimos coloca a la educación superior en la primera línea, con extraordinarios recursos, posibilidades insospechadas, y, sobre todo, muchos retos..."

Ángel Ruiz

## 1 INTRODUCCIÓN

La responsabilidad que recae sobre la educación superior es cada vez mayor, merced a las nuevas demandas que en estos tiempos de cambio le realizan, pero sobre todo a la universitaria y quienes ejercen la docencia en ella, que deben ser repensadas.

Se observa que las universidades son instituciones complejas en cuanto a su estructura, modelo de gestión, tipo de gobierno, etc. que suelen estar en revisión, pero se descuida un abordaje profundo sobre quienes ejercen la docencia en ellas. En general la asumen profesionales carentes de formación pedagógico-didáctica, que consideran suficiente para asumir el rol, los saberes disciplinares que le otorga el título de grado.

Esto acontece entre otras cosas, merced a la borrosa identidad que poseen respecto del rol docente universitario que requiere una preparación específica que supere la vocación. Una formación que le brinde las competencias y conocimientos acordes a las exigencias del cargo y del marcado compromiso social asumido. Que se tome conciencia de un pasado histórico que nos fue moldeando, perfilando, definiendo hasta este presente que nos envuelve con nuevos retos.

Es relevante para el presente abordaje, aludir al rol del conocimiento que siempre fue importante pero que hoy cobra otras características, como así también a la universidad que es el escenario natural del desempeño docente y ha sufrido marcadas transformaciones en las últimas décadas y por último, a la identidad del profesor universitario, que muchas veces subestima este rol, por desconocer las complejidades que el mismo encierra.



## 2 DESARROLLO

Es una época de replanteos, de búsqueda de nuevos significados, de revisión acerca del rol de las instituciones, producto de la modernidad, que aún se manejan con supuestos que hoy se ven superados por la realidad. (Pérez Lindo, Augusto.1998).

Particularmente en el caso de las universidades, que son fiel reflejo de esta situación.

Se debe revisar la misión que las mismas cumplen, como así también, se impone una revisión del accionar de quienes las habitan. El rol docente universitario merece una reflexión profunda, sobre todo en la Argentina, donde está impregnado de una matriz de origen que lo condiciona, *signada por clases magistrales, en las cuales cobra marcado protagonismo el docente* (Dicker, Gabriela y Terigi, Flavia. 2003).

En este siglo hay nuevas demandas educacionales que implican modificaciones sustantivas que afectan directamente al rol docente.

Se deben revisar, en primer lugar, supuestos básicos de la docencia convencional que aún pesan. (M.C. Davini, 2005. Buenos Aires). Aceptar que el rol requiere que se asuman otras tareas que superen la exposición de temas disciplinares, y por sobre todo variar el eje que tradicionalmente estuvo centrado en la enseñanza, hacia el proceso de aprendizaje.

Pasar, de la transmisión de contenidos académicos, hacia la construcción de nuevas competencias y capacidades que serán básicas para que el alumno pueda aprender, construir y gestionar el conocimiento.

El desempeño docente requiere de nuevas herramientas, nuevos enfoques, nuevas didácticas, nuevos sustentos teóricos, en fin una profunda profesionalización, lo cual implica asumir nuevos posicionamientos respecto del rol.

Estamos enfrentando un cambio de paradigmas, de referentes, de concepciones teóricas, de actitudes cotidianas, de demandas sociales, de situaciones laborales, cambios tecnológicos, cambios climáticos, o sea, va cambiando la concepción del mundo y de nosotros mismos.

Estamos en plena transformación, en pleno proceso de mutación, proceso en el cual aparecen involucrados distintos aspectos, **tanto sociales, como personales**. (R. Castel, 2006. España).

**A nivel social** podemos afirmar que, hoy, asistimos a la transformación de las instituciones que proporcionaban cohesión, solidez y seguridad, a las sociedades organizadas. Instituciones tales como la familia, la escuela, la fábrica, la iglesia, el club, el hospital, la prisión, la universidad, que facilitaban la construcción de nuestra subjetividad

en ese tránsito institucionalizado. Tránsito que dejaba marcas subjetivas, que eran garantes del refuerzo y la continuidad de esa consistencia institucional, en una sociedad sustentada en la meta-institución Estado-Nación. (Ignacio Lewkowicz-Cristina Corea, 2007. Buenos Aires). Eran ellas, las instituciones, quienes consolidaban la formación de un ciudadano acorde a las expectativas sobre él depositadas.

Ese paso por las instituciones facilitaba el egreso con la “conducta esperada”, en total sincronía con el funcionamiento de la sociedad a la que pertenecía. Las instituciones eran un claro mecanismo de regulación de conductas, tanto individuales como grupales. Eran instituciones marcadamente disciplinarias, que garantizaban la continuidad de esa sociedad organizada. (Fernández, Lidia. 1996. México). Hoy se ve agotado ese modelo basado centralmente en la consistencia institucional.

El siglo XXI nos sumergió en la era de la incertidumbre, de la licuificación, caen esos modelos institucionales, y se tiene la experiencia subjetiva de destitución institucional y de sus caracteres definitorios. Hoy predomina lo efímero, se cuestionan los valores instituidos, se desdibujan los límites y hay crisis de autoridad. De allí que se hable de la “modernidad líquida”, como figura del cambio y la transitoriedad; de la precariedad de los vínculos humanos y de los vínculos sin rostro que nos ofrece la realidad virtual. (Bauman, Zygmunt 2004. México)

La aparición de las TICs también implicó un significativo cambio respecto del conocimiento, la información, los datos pulularon, incursionaron en todos los ámbitos de la sociedad provocando cierto desequilibrio entre la educación sistematizada y la que se prodiga sin distinciones de edades ni de espacios.

**En cuanto a lo personal**, es una realidad diferente, que requiere de nuevas miradas, nuevos abordajes, establecer nuevos vínculos, generar nuevos sentidos, gestar nuevas configuraciones, descubrir los nuevos entramados de significación, en fin, posicionarse en el enfoque de la complejidad.

Debemos revisar nuestras configuraciones relacionales y analizar las nuevas tramas de sentido sociales desde una perspectiva centrada en el cambio como devenir, como mutación, en un escenario de emergencias continuas. (Najmanovich, Denise 2005. Buenos Aires).

### 3 CONOCIMIENTO

En este significativo reto, juega un rol preponderante el **conocimiento** y por supuesto la educación superior, cuya mirada aún dista de tal propuesta, no obstante, sobre ella están depositadas grandes expectativas, a tal punto que según la UNESCO deberá

contribuir *al mejoramiento de la calidad de vida de la humanidad*. Afirma en el documento bajo el título: “Misiones y funciones de la Educación Superior” en el Art.2 inciso f) aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial” (Unesco 1998 p.7).<sup>1</sup>

O sea, será la educación superior, quien le permita alcanzar y mantener a los hombres, un nivel de calidad de vida de excelencia. Si tan magna responsabilidad le cabe a la educación superior, y en particular a la universidad, quienes la habitan y la conforman con su quehacer cotidiano: los docentes, deberán poseer una sólida formación para asumir el rol acorde con las nuevas exigencias.

Hoy la concepción de conocimiento se ha modificado, representa una fuente de poder, así lo entienden en el ámbito económico desde el SXIX durante el cual se hablaba de la formación de recursos humanos, del valor que tiene la educación para el desarrollo industrial, es en el SXX donde se afianza la incidencia del conocimiento en el crecimiento económico y en la rentabilidad de las empresas. “Es Serge Stroumiline (economista soviético), el primero que intentó medir el impacto de los aportes de la educación, la investigación científica y las innovaciones tecnológicas en el crecimiento económico de un país” (A.Pérez Lindo, 2005. P.21).<sup>2</sup>

De allí la necesidad de gestar políticas del conocimiento, que logren articular los recursos educativos, científicos y técnicos con las demandas socioeconómicas.

Al respecto afirma el Ing. Cullen, Patricio: “En el siglo XXI que estamos transitando el conocimiento es poder y la distribución democrática de conocimientos es un problema de distribución de poder. La universidad debe inclinar el fiel de la balanza para el otro lado, a fin de impulsar los equilibrios que hacen falta para lograr una sociedad más justa...”(p.59 2010).<sup>3</sup>

Es evidente que se van imponiendo nuevos enfoques, está surgiendo una nueva visión, más amplia e integradora y van cobrando relevancia las políticas del conocimiento, “que se han vuelto cruciales para definir el destino de la humanidad” (Pérez Lindo, A. 1998).<sup>4</sup>

Una adecuada gestión del conocimiento potenciará las posibilidades que encierra el capital intelectual. De allí el papel sustantivo que cobra **la universidad** en estos nuevos escenarios, que debería ser generadora de nuevos aportes.

Es sabido que poseer conocimiento, fue privilegio de unos pocos, y que a pesar de ciertos progresos que permitieron una mayor difusión de las ideas y de los conocimientos,

<sup>1</sup> Unesco. 1998. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Declaración mundial sobre la educación superior en el SXXI: Visión y acción. Paris

<sup>2</sup> Pérez Lindo. 2005. Gestión del conocimiento. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.

<sup>3</sup> Cullen,P. 2010. Universidades para el SXXI. Buenos Aires. UTN

<sup>4</sup> Pérez Lindo, A.1998. Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo. Buenos Aires. Biblos

éstos fueron monopolizados, ya sea por un número reducido de hombres pertenecientes a las élites, como, más adelante, por las instituciones que sistematizaron su difusión, entre ellas las universidades.

## 4 UNIVERSIDAD

Una breve reseña histórica sobre las universidades, permite visibilizar la evolución del conocimiento y el énfasis puesto en los diferentes períodos.

La institución universitaria nace alrededor del Siglo XI y se caracterizaba este modelo medieval, por ser una comunidad de profesores y alumnos, dedicada al estudio de verdades reveladas, según eran transmitidas por la Iglesia.

La vida intelectual se desarrollaba en las escuelas monásticas, que luego fueron las escuelas episcopales que se caracterizaron por estar centrada en la personalidad del maestro, lo cual marcó una tendencia a la especialización.

El predominio de la Teología como ciencia fundamental no admitía discusión. El resto de los saberes se justificaban, en tanto que fueran auxiliares y/o dependientes de la Teología

Por lo tanto, el profesor universitario transmitía verdades incuestionables.

Por otro lado, la Universidad Moderna, partía de la concepción de que los conocimientos humanos eran limitados y provisionales y, por consiguiente, no importaba tanto su ordenamiento y clasificación, como el conseguir otros nuevos.

El profesor universitario, por lo tanto, ya no portaba verdades incuestionables, sino que utilizaba métodos científicos para producir innovaciones en el conocimiento.

En el tránsito por la posmodernidad, la función de la universidad no se centra en la transmisión de un saber sistematizado, sino en enseñar a cuestionar lo sabido y a escudriñar nuevos caminos y métodos de investigación

Por lo cual el rol del docente debiera ser el de facilitador, que estimula, guía, y acompaña los múltiples procesos y situaciones de aprendizaje que se presentan.

La universidad, que se inicia aislada del entorno social, cual una torre de marfil, monopolizadora de los saberes, al paso de los años, fue cobrando otras formas, se fue masificando, fue modificando su relación con el medio, entre otras cosas, acusando el sustantivo impacto que acarrió la aparición de la tecnología.

El paradigma de la complejidad, también la atraviesa. Conviven en ella diversas y heterogéneas acciones, diversas y contrapuestas lógicas. Situaciones críticas que se considera representan una interesante oportunidad de re-pensarse, de revisarse, de reflexionar, y generar nuevas respuestas acordes a las demandas de este SXXI, para

lograr ser colaboradora de estos procesos de cambios vertiginosos que tornan obsoletos, rápidamente, los distintos modelos universitarios que aún conviven con características muy disimiles.

“Se podría empezar reconociendo que el siglo XX ha sido un siglo en búsqueda de certezas, apegado a la física newtoniana y la universidad se ha concentrado en producir con vehemencia verdades absolutas, rígidas y lentamente modificables. Al estudiante se le ha estado formando para un mundo inmutable y predecible a pesar de que el corazón y el cerebro intuían cambios profundos y enormes agujeros negros. El nuevo siglo, arropado con contribuciones como las de Heisenberg, Prigogine, Geymonat, Piaget, Morin, Moscovici, y muchos otros científicos y humanistas de nuestro tiempo, promete moverse hacia concepciones menos dogmáticas. Somos parte de un mundo plural, diverso y multicultural que lleva en sus adentros en forma dialéctica el determinismo y la aleatoriedad, la linealidad y la no-linealidad, la reversibilidad y la irreversibilidad, la certeza y la incertidumbre, la vida y la muerte. Esto obliga al hombre educado a ser capaz de lograr la aprehensión de la realidad en la búsqueda de la utopía. ¿Responde la universidad a este sentido dinámico? ¿Estamos formando profesionales universitarios que sean capaces de moverse dentro de esos paradigmas?” (Escotet. p.1)<sup>5</sup> y yo agrego ¿están los profesores universitarios a la altura de estos nuevos retos?

Como se viene afirmando, es evidente que la universidad a lo largo del tiempo asumió diferentes funciones tales como: transmitir verdades, cuestionar y producir innovaciones en el conocimiento a través de la investigación científica, articular el conocimiento con la política, jugando el rol ya sea de precursora de procesos de cambio, acompañándolo o conservando lo instituido. Los nuevos escenarios realizan nuevas demandas, tanto a la institución como a quienes asumen el rol docente dentro de ellas.

Destacados autores aluden al respecto, tal el caso de Miguel Angel Escotet quien afirma:

“La universidad debe ante todo enseñar a pensar, crear la actitud hacia el riesgo de pensar, ejercitar el sentido común y dar rienda suelta a la imaginación creadora. Más que a dar información, hay que estimular al sujeto que descubra el lugar donde se encuentra, a enseñarle cómo seleccionarla y utilizarla. Hay que enseñar para esquemas de incertidumbre que no es sino la vida misma. Una educación flexible para adaptarse a los cambios. Un adecuado equilibrio entre la generalidad y la especialidad. Una educación permanente inserta en la propia dinámica de la mutación e incertidumbre de la sociedad que no sólo exige poseer los conocimientos y técnicas para el desempeño de sus miembros en el mundo de hoy, sino, fundamentalmente su capacitación para aprender,

<sup>5</sup> Escotet, M.A., 2013. Desafíos de la educación superior en una era de transición.2002. Instituto Latinoamericano de educación para el Desarrollo EEUU

reaprender y desaprender sin pausa como única solución para adaptarse al futuro”. (Escotet,p.20).<sup>6</sup>

Se requiere de una universidad diferente, que funcione como organismo que aprende, que incorpora nuevos dispositivos para hacer frente a las nuevas demandas, que ajusta sus prácticas, que desarrolla procesos de adaptación, hacia adentro y hacia afuera, etc.

En fin, que las universidades mejoren su funcionamiento, la gestión de sus recursos, la forma en que definen sus funciones y el tipo de relaciones que mantienen.

Para incorporar mejoras, para acceder a fases superiores de desarrollo, resulta preciso desaprender, eliminar lastres, deconstruir prácticas, significados y aprioris que suelen estar bien establecidos en las rutinas institucionales. Entre esos aprioris se destaca el que alude a la docencia: es que a enseñar se aprende enseñando. sin una reconstrucción de su significado y de su proyección sobre la práctica docente existen pocas posibilidades de avanzar.

Esta nueva mirada obliga a los docentes a instalarse en un nuevo posicionamiento, estar en permanente renovación de teorías, de prácticas participativas, y en una propuesta de generación de conocimiento, a través de una relación fluida con el estudiante, donde el aprender y enseñar sean una aventura compartida, convocante superadora del tradicional estilo autoritario de macado corte magistral.

## 5 DOCENTES

Haciendo un poco de historia del quehacer docente, se puede decir que los profesores universitarios desempeñaron su rol con un accionar acorde a lo esperado por las sociedades, construyendo de ese modo diferentes subjetividades de docentes y alumnos.

Así fueron docentes transmisores, investigadores, reproductores, justificadores, o críticos de lo instituido.

Cabe preguntarnos hoy, ¿cuáles son las cualidades que definen la identidad del profesor universitario, qué se espera ellos en estos tiempos y si están preparados para enfrentar los retos actuales?

La identidad del docente es confusa, cuestión que se agudiza por los múltiples requerimientos a que hoy se ven sometidos en este nuevo paradigma.

Si bien se aludió a los vertiginosos cambios que tiñen los escenarios actuales, se enfatizó en la necesidad de repensar el rol de las universidades insertas en ellos, í

---

<sup>6</sup> Escotet, M.A. op.cit.

también es menester repensar el de los docentes que se desempeñan en ese ámbito formativo por excelencia. En este nivel, encierra un profundo grado de complejidad, que no siempre es comprendido en su total dimensión. Por lo cual se torna frecuente observar un hecho altamente contradictorio, a saber, que la mayoría de quienes ejercen la docencia, son profesionales sin formación pedagógica específica, dado que en este nivel no se exige título docente habilitante. Resulta paradójico también el hecho de que a medida que se avanza en el sistema educativo, disminuye la exigencia en dicha formación (Antolí, 1992). Por lo cual es usual que quienes se desempeñan en cátedras universitarias, sean profesionales graduados de carreras universitarias no pedagógicas, que asumen el rol docente como una instancia lógica dentro de su quehacer profesional, por el *lustre y prestigio* que tal desempeño le otorga al título de grado, y por supuesto con las herramientas que posee: sus saberes disciplinares, en la convicción de que éstos le dan derecho a transmitirlos.

Está instalada la concepción generalizada de que los saberes solventes que el profesional universitario posee, merced a su carrera de grado, le otorgan el derecho para afrontar intuitivamente el quehacer docente. Suelen ser clases expositivas, magistrales, en las cuales, despliegan esos saberes, asumiendo un rol marcadamente protagónico, en detrimento del rol del alumno, que pasivamente se limita a escuchar, en ausencia de un auténtico proceso de aprendizaje y un distorsionado proceso de enseñanza, que generalmente no preocupa demasiado al *expositor*. Son clases que carecen de recursos didácticos, de estrategias para implementar en el aula, cuestiones éstas que remiten al profundo desconocimiento de lo que significa el rol asumido.

Por otra parte, se evidencia otra significativa contradicción, a saber, la marcada indiferencia que demuestran algunas universidades por la formación de quienes, con su quehacer, le dan vida y la prestigian.

El rol no es sencillo, demanda sólidas herramientas para un abordaje idóneo, demanda la adquisición de competencias, sobre las cuales aún hoy se debate.

Es menester definirlo y asumirlo desde otra posición, afianzando el sentido de identidad docente, que está altamente desdibujado. Raramente un graduado universitario de áreas no pedagógicas, se asume como profesor universitario, casi siempre antepone su profesión de grado a la de docente. En realidad, el docente universitario posee una doble profesión, la de su especialidad y la de profesor, aunque generalmente esta última está subestimada. Por ejemplo, un médico tiene claro a qué profesión pertenece, no duda respecto de su función y en caso de tener que definirse profesionalmente lo hará sin dificultad. Pero si a su vez ejerce la docencia, es casi seguro que ni lo mencione, lo omite,

en la convicción de que es una tarea secundaria, de menor importancia. Tiene clara su identidad profesional respecto de la carrera de grado, pero posee una identidad “borrosa”, desdibujada, respecto de su otra actividad profesional, la docencia (Zabalza, 2002).

Para conformar y afianzar dicha identidad, es menester que quien ejerce la docencia, conozca los pormenores de ese quehacer en forma detallada, qué se espera de su rol, cuáles son las principales dificultades que presenta, cuál el compromiso que implica, qué posibilidades de canalizar el proyecto personal a través del proyecto institucional, cuáles son las condiciones laborales, etc. Asumir que es una actividad compleja, que requiere preparación específica, que no alcanza con la vocación, que antes bien se deberá rendir cuenta a efectos de demostrar habilidades, competencias y conocimientos acordes a las exigencias del cargo y del marcado compromiso social asumido. Que más allá del aula, llevamos sobre nuestros hombros la mochila de un pasado histórico que nos fue moldeando, perfilando, definiendo hasta este presente que nos envuelve con nuevos retos.

Se requiere una formación que contemple la complejidad de la tarea docente y por ende construya capacidades de intervención que respondan a la misma. (Diker y Terigi, 2003). O sea, urge una adecuada profesionalización del mismo.

Es necesario que quienes ejercen, realicen una reflexión acerca de sus prácticas, las re-signifiquen, o sea, de-construyan lo instituido en pos de optimizar el desempeño acorde a los nuevos tiempos. Hoy se deben incorporar nuevos recursos que promuevan en los estudiantes otras habilidades, más allá de la de ser pasivos escuchas. Deben interactuar en un ámbito dialógico. Es necesario propiciar cambios, modificaciones en las prácticas docentes, pero para ello, es menester, por un lado, que los propios involucrados sientan esa necesidad de cambio; por otro, que la propia universidad de alguna manera estimule el mismo; y por último, que el marco legal lo exija, o sea que figure como condición, en el estatuto de la universidad y como requisito en la ley universitaria o de educación superior.

Es una cuestión que preocupa y convoca análisis de especialistas, lo que se puede observar en congresos, seminarios o conferencias. Aún no hay resultados certeros, no se unifican los discursos, pero lo que sí es indiscutible es que la temática se instaló en estos nuevos escenarios y su abordaje es motivo de constantes debates y discusiones. No obstante, en el sistema, sigue pesando la internalizada tradición, que se basa en la premisa de que *a enseñar se aprende enseñando*, que se aprende en el propio ejercicio de la docencia, a través de la experiencia (Diker y Terigi, 2003). Como así también, que es una vocación, por lo cual implica entrega desinteresada a su ejercicio. Concepciones



instaladas que es menester desmontar, en pos de una mirada más profunda sobre este rol, que favorezca la construcción de una clara identidad.

Se interrelacionan y entrecruzan varias *dimensiones* que colaboran con la conformación de la *identidad docente*, entre ellas se destacan: *la profesional, la personal y la laboral* (Zabalza, 2002), que a continuación se desarrollarán.

## 6 LA DIMENSIÓN PROFESIONAL

Implica superar el saber de la especialidad e incorporar la necesidad de una preparación específica para la docencia.

Si bien la matriz de origen, que enfatizó en la vocación docente, ha ejercido una marcada influencia que aún persiste en muchas universidades, en la convicción de que a enseñar se aprende enseñado, también ha cobrado fuerza la necesidad de una profesionalización del rol, que implica reconocer que se necesita: una formación particular, una sólida base de conocimientos, una adecuada organización de los temas a desarrollar, entablar fluidos canales de comunicación, perfeccionar los aspectos metodológicos, garantizar el proceso de aprendizaje de los cursantes, adecuarse a los distintos contextos, tender hacia una práctica reflexionada, asumir que es de gran relevancia social y posicionarse éticamente según su visión del mundo.

Además, poseer una mentalidad abierta, flexible, para abordar los nuevos escenarios organizacionales, las nuevas situaciones y problemáticas que surgen, en un constante aprender y desaprender, en una constante revisión de los supuestos que hasta ahora sirvieron de sustento. Asumir que es un campo que posee marcos teóricos, herramientas didácticas, estrategias de abordaje, concepciones de aprendizaje, propias del área. Que es menester superar la concepción tradicional con fuerte base empírica, y reconocer que estar al frente de cátedras universitarias, implica ejercer la docencia, pero también se le suman la investigación y la gestión, funciones que deberían guardar una íntima relación entre sí, deberían interactuar con total naturalidad, cuestión que no siempre sucede.

De acuerdo con lo expuesto, resulta pertinente realizar una consideración sobre dos de los aspectos señalados, que algunos consideran altamente complementarios, *la docencia y la investigación*; en realidad, en nuestras las universidades, distan de guardar una fluida relación. Tradicionalmente se han presentado como dos alternativas separadas y difíciles de unificar. Aún hoy existe disenso entre quienes consideran que defender la calidad de la educación superior, implica que todas las instituciones desarrollen en su seno investigación y quienes consideran que el sistema de educación superior debería

estar separado en dos niveles, uno de base académico y otro de excelencia investigativa; además, otros proponen que la investigación se realice fuera de las universidades (Del Huerto Reyes, 2006).

En fin, la cuestión vinculada a la relación docencia-investigación en la educación superior es tema de debate, sobre el que se multiplican enfoques y abordajes. Si bien hay una amplia gama, se pueden sintetizar entre modelos impugnatorios de la relación y modelos que la admiten, con algunos matices. Las posturas oscilan entre quienes consideran:

- 1) que ambas actividades son incompatibles, entendiendo que las tareas docentes requieren disposiciones y habilidades diferentes de la tarea de investigación, por lo que las consideran contradictorias unas con otras y hasta imposibles de conectar, o sea que la relación es nula (Clark 1997).
- 2) que es una relación negativa, que va en detrimento de la enseñanza.
- 3) que la relación es posible, que son actividades complementarias (Terenzini, 1999), y más aún, que es necesaria e inevitable tal articulación (Vidal y Quintanilla, 1999).

En realidad, los análisis sobre los vínculos entre la enseñanza y la investigación son variados y abundantes. Se torna interesante, entonces, estudiarlo, entendiendo que es un sistema dinámico que no se agota en una única mirada, que ofrece alternativas, hendidias, circunstancias que permiten que la relación en algún caso sea positiva y facilite la transferencia y en otros, negativa y la dificulte.

Se suele observar en las universidades cierta independencia entre ambas actividades. La investigación, en muchos casos, se realiza separada de la enseñanza, aunque ambas sean dos actividades centrales y constitutivas de la universidad. Si bien se admite, en forma generalizada, que trabajar en la universidad implica algo más que enseñar, no están dadas las condiciones para que todo el que ejerce la docencia tenga posibilidades de realizar investigación. Es una problemática institucional y también personal.

A nivel institucional, hay exigencias de excelencia en el dictado de las clases que requieren preparación, planificación, lectura, organización de los temas, de las formas de evaluación, demanda un tiempo extra que excede el estar frente al alumnado. A la vez, la propia institución, muchas veces, considera que un docente de este nivel, debe realizar investigación en el supuesto de que ésta enriquecerá el dictado de sus clases. Pero ¿en qué momento o en qué tiempo? Si a nivel institucional, generalmente, no hay un estímulo que permita concretar tal actividad.

Generalmente, la investigación se realiza con un importante costo personal, que le roba horas al día, con marcado esfuerzo, generando un grado de tensión que atenta contra un desempeño idóneo en ambas áreas, tanto en el ejercicio docente, cuanto en la tarea de investigación. En este caso, es una relación que genera interferencia, pues la mayoría de las veces se establecen prioridades. Quien prioriza las clases, descuida la investigación; y quien prioriza la investigación, descuida el dictado de clases. Dado que el tiempo que se destina a la investigación no se puede dedicar a la enseñanza y viceversa. Es sumamente difícil lograr un adecuado equilibrio institucional y personal en esta cuestión.

Se optimiza la transferencia cuando se orienta la docencia hacia los intereses de la investigación (Sancho Gil, 2001), en estos casos se benefician ambos. Es altamente paradójico observar que, si bien goza de mayor prestigio quien es docente- investigador y es también de mayor peso a la hora de concursar, la docencia respecto de la investigación, se torna, en la mayoría de los casos, como una actividad secundaria, marginal, cuando en realidad es la esencia de la vida universitaria, la que impulsa la generación de nuevos conocimientos.

El autor Zabalza (2003) afirma que se abren grandes posibilidades de encuentro entre docencia e investigación

...si se hacen coincidir ambos elementos, investigación y docencia, en un tipo de actuaciones que tengan por objeto de análisis la propia docencia: *reflexionar* sobre la docencia (en el sentido de analizar documentadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado), *investigar* sobre la docencia (someter a análisis controlados los distintos factores que afectan a la didáctica universitaria en cada uno de los ámbitos científicos), *publicar* sobre la docencia (presentar dossiers e informes sobre las distintas cuestiones relacionadas con la enseñanza universitaria) (Zabalza, 2003, p. 160).<sup>7</sup>

Es un planteo que indiscutiblemente enriquece a ambas funciones, las nutre y zanjaría la distancia.

Por otra parte, en el ámbito universitario, se torna indispensable una adecuada *gestión*, aspecto que alude tanto a cuestiones administrativas como académicas. Es menester aclarar como aproximación al término *gestión*, que se vincula con *management*, término de origen anglosajón, que traducido al castellano implica dirección, organización y gerencia, entre otros. *Cuando se alude a gestión educativa, se refiere a la aplicación de los principios generales de la administración y la gestión al campo específico de la educación.*

---

<sup>7</sup> Zabalza, M.A.2003.La enseñanza universitaria. España. Narcea

Gestión es un término que abarca muchas dimensiones, entre las que se destaca la dimensión participativa que alude a la actividad de actores colectivos y no meramente individuales. Es un concepto que ha sufrido modificaciones a lo largo de las últimas décadas, según los cambios socio-político-culturales-económicos que se fueron produciendo en el mundo. Así fue transitando desde una concepción clásica que respondía a la *escuela burocrática, científica, racional*, modelo cerrado, a un enfoque humanista donde se prioriza al ser humano, a las relaciones que se establecen, al *sistema natural*, que responde a un modelo abierto; luego surge un enfoque basado en los *círculos de calidad*, que también es un sistema abierto, participativo, que se centraliza en los procesos problemáticos, analiza las variables situacionales que inciden y propone un seguimiento procesual (no abandonar el proceso, porque ello tiene un costo); por último, el enfoque posicionado en el paradigma de la complejidad, *el culturalista*, que entiende a la organización como un sistema holístico de interacción mutua, que desde un marco cultural privilegia la mirada crítica.

Si bien el concepto de gestión, como ya se dijo, nos remite en sus orígenes al ámbito de la administración, sobre todo empresarial, fue evolucionando e incorporando nuevos enfoques con el aporte de otras disciplinas, e incursionó en otras instituciones sociales, tales como las educativas, en las cuales se puede afirmar que tiene que ver con el gobierno, pues está íntimamente vinculado a una adecuada integración entre lo técnico y lo político (Gvirtz, 2011).

La gestión en materia educativa estuvo ligada, históricamente, a las cuestiones burocráticas y administrativas, a un enfoque de marcado control y a una concepción eminentemente técnica. Hoy la mirada es más amplia, se refiere, al modo de encarar los conflictos, a la toma de decisiones, a generar condiciones adecuadas de participación, buscar estrategias superadoras que no serán definitivas, sino que estarán en constante revisión. En esta nueva concepción dinámica incide mucho el posicionamiento ante el poder; pero implica también saber gestionar los conocimientos tanto dentro de la propia universidad, como fuera de ella. Este último aspecto está íntimamente vinculado al modo de articulación que la universidad establezca con la sociedad, con la economía, con el estado (Pérez Lindo, 2005), como así también a la relación que entable con otras universidades, tanto a nivel nacional como internacional.

## 7 DIMENSIÓN PERSONAL

Los planteos hasta aquí realizados son algunos de los que cuadran dentro de la *dimensión profesional*, que es una de las dimensiones constitutivas de la identidad docente.

Respecto de la *dimensión personal*, es importante el grado de satisfacción que produce la tarea que se realiza, el estímulo que representa para el trayecto de cada uno. Se impone reflexionar: si resulta gratificante, si implica compromiso este quehacer considerado sustantivo dentro del área profesional, o antes bien, si es una obligación, una tarea impuesta considerada irrelevante, secundaria, en la vida profesional. Estas cuestiones reflejan el posicionamiento del propio docente, ponen en juego su escala axiológica e inciden indiscutiblemente en su relación con el conocimiento y la propuesta pedagógica. Es indispensable tener claro el lugar que ocupa la docencia en la vida profesional de quien la asume, y en pos de qué proyecto personal lo hace.

Sin lugar a dudas, en la medida que logre canalizar su proyecto personal a través de las instituciones que transita, optimizará su desempeño. Un clima institucional ameno, servirá de estímulo y se verá reflejado en el mejor rendimiento académico.

Estas reflexiones permitirán que se vaya conformando la biografía profesional, hecho que redundará en afianzar la *dimensión personal*, en pos de colaborar con la construcción de la borrosa identidad docente.

Al decir de Josefina Semillán de Dartiguelongue, depende del posicionamiento que adopte el docente al ingresar a una clase, el aula puede transformarse en un lugar de encuentro o en un lugar de enfrentamiento; de diálogo constructivo, de intercambio que estimula la participación o bien de control, donde impera una pedagogía de la dependencia, en la cual hay uno que sabe y vuelca esos saberes, sobre otros que silenciosamente escuchan o presencian.

## 8 DIMENSIÓN LABORAL

En lo que se refiere a la *dimensión laboral*, se puede afirmar que la docencia en realidad es un trabajo, no sólo una vocación, pero con características muy particulares. Es un trabajo que implica cumplir múltiples funciones, que varían según los contextos, en los cuales interactúan diversos elementos de diferentes maneras; por otra parte, se plantean en el desempeño de la actividad simultaneidad de situaciones que requieren respuestas inmediatas, las tareas no siempre están claramente estipuladas, ni repartidas en forma equitativa; además, los horarios son más flexibles que en otros trabajos. En fin, evidentemente, esta dimensión ofrece particularidades que impide que sea analizable bajo los cánones de la lógica eminentemente racional y de dispositivos técnicos.

Es menester esclarecer derechos y obligaciones que competen a este trabajo atípico, que hoy demanda nuevas exigencias, nuevas competencias, nuevas tareas, aún no reconocidas. Es una deuda pendiente y que atenta contra su jerarquización.

Los aspectos mencionados son constitutivos de la *identidad docente* que no es asumida con claridad por los profesionales involucrados. Se impone revisarlos, reflexionar profundamente sobre ellos para afianzar el perfil del docente universitario. Sobre todo en la Argentina, donde aquel está impregnado de una matriz de origen que lo condiciona. Tal como afirman Dicker, G. y Terigi, F. "...hay concepciones que han predominado históricamente en la conceptualización de la tarea como configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos", (2003 p 110)<sup>8</sup>; tal el caso del enfoque práctico-artesanal que se basa en el conocimiento experto de quien asume el rol y en la concepción de que se aprende a ser docente, enseñando.

La formación de los docentes en general, vale decir, de los distintos niveles del sistema educativo, respondió a la matriz propia de la sociedad moderna. Es en el S. XIX cuando comenzó un proceso de institucionalización de la formación docente vinculada, no sólo a lo pedagógico, sino fundamentalmente a lo político. Fue sustantivo, para los estados liberales del S. XIX, garantizar, a través de la educación sistematizada, la formación de ciudadanos. De allí que se requería un nuevo cuerpo de especialistas que cuidaran de dicha formación.

El cuerpo docente se tornó pieza clave para lograr la integración y cohesión social. Fue uno de los principales mecanismos de consolidación del estado, y parte sustantiva de la maquinaria educativa, de ahí que su formación estuviera signada originariamente por una *matriz de carácter disciplinador-normalizador*, respondiendo a la llamada tradición normalizadora. Los conocimientos eran transmitidos en espacios institucionalizados, en los cuales los docentes ejercían sus prácticas basadas en una legalidad pedagógica que otorgaba el sistema y que los habilitaba para encarar a los alumnos bajo un modelo disciplinar, siendo el docente la única voz autorizada para impartir conocimientos.

Otra matriz de peso, fue la *matriz de la tradición técnica* que concibió a los docentes como técnicos capaces de ejecutar estrategias didácticas para aplicar a los conocimientos prescriptos. El docente debía lograr transformar el conocimiento experto en competencias comportamentales. El impacto de esta tradición sobre las prácticas y la formación ha sido enorme. Jugó un papel importante la planificación que impuso una nueva lógica en materia educativa, merced a la cual se instalaron temas como el control del aprendizaje, la evaluación objetiva del rendimiento, la instrucción programada, la enseñanza audiovisual, etc. Por último, se puede mencionar la *matriz academicista*, la cual estuvo centrada en el dominio que los docentes tuvieran sobre la asignatura. La

---

<sup>8</sup> Dicker y Terigi.2003. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós Argentina.

solvencia que demostrara en el manejo de los temas, alcanzaba para el desempeño del rol. Se priorizó la transmisión de los contenidos.

Estas son tradiciones que aún pesan, más allá del momento histórico en que fueron acuñadas. En las prácticas docentes estas matrices siguen vigentes, aparecen entrelazadas, y nutren con diferentes niveles de incidencia el rol docente aún en nuestros días.

No escapa a este planteo la docencia universitaria. En este nivel se reflejó con mayor intensidad la matriz *academista*, que impregnó el rol, caracterizado por clases magistrales, que apuntaban más a una demostración de dominio de saberes, que a un proceso de aprendizaje. Ganaba prestigio la figura docente, cuando el manejo solvente de los contenidos le permitía esgrimir con firmeza la palabra. Eran disertaciones unidireccionales, en clases sumamente pasivas.

En la actualidad se propicia revertir estas tradiciones o matrices para enfatizar en un enfoque hermenéutico- reflexivo o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva; en la convicción de que es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios conflictivos, y que demanda, más allá del conocimiento experto, la flexibilidad para trabajar con el conocimiento emergente que surge en el propio contexto, que supera los escenarios prefigurados, fijos, congelados en una estructura estática.

Es por ello que este enfoque requiere una revisión crítica y continua de las prácticas docentes, de las relaciones de poder en la institución y en la propia aula, y más aún, de los vínculos que genera. El rol requiere que se asuman otras tareas que superen la transmisión de contenidos académicos, hacia la construcción de nuevas competencias y capacidades que serán básicas para que el alumno pueda aprender, construir y gestionar el conocimiento. Como así también variar el eje que tradicionalmente estuvo centrado en la enseñanza, hacia el proceso de aprendizaje. El desempeño docente necesita nuevas herramientas, nuevos enfoques, nuevas didácticas, nuevos sustentos teóricos, y la adquisición de nuevas miradas que le permitan colaborar con la resolución de problemas y la mejora de los contextos sociales. Vale decir asumir nuevos posicionamientos respecto del rol.

Hoy los docentes universitarios reciben en sus aulas alumnos egresados de escuelas secundarias generalmente signados por marcadas carencias formativas, acceden sectores que décadas atrás estaban excluidos de este nivel, merced a la masificación de la universidad, con lo cual la población universitaria cambió sus características, lo que impacta en las formas de producción y transmisión de conocimientos, y en el proceso de aprendizaje. Las universidades deberán implementar estrategias y agudizar los recursos para evitar la deserción y repitencia que todavía la afecta.

Son retos importantes a los cuales, es menester darles respuesta, pero para ello se requiere una idónea formación que permita afrontarlos con solvencia, empatía y estableciendo los vínculos necesarios que generen confianza en que una opción diferente es posible.

Cuestión que se observa en el documento de la Unesco de 1998, en el preámbulo del documento elaborado en ocasión de la “Conferencia Mundial sobre la educación superior”:

“En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales”. (UNESCO, 1998. P.1)<sup>9</sup>

El citado texto evidencia la necesidad de tener claro a qué tipo de formación se apunta y en pos de qué concepción de enseñanza, dentro de la cual se incluye el concepto de competencias. Cabe destacar que es una temática compleja, dado que hay modelos vigentes variados que nos hablan de distintas vías de aproximación al conocimiento de cómo enseñar (Zabalza, 2003, pp 67-68).

Así encontramos la *vía empírica y artesanal*, basada en la experiencia, según la cual se conoce la enseñanza a través del propio desempeño docente. Como este enfoque depende del tránsito realizado por las aulas universitarias, surge una amplia variedad de miradas sobre qué es la enseñanza. Es una concepción más intuitiva que sistemática.

Otra vía es la de *aproximación profesional al conocimiento*, la cual requiere una formación específica, un abordaje más sistemático, basado en recursos metodológicos que le permiten recolección, análisis e interpretación de los datos, en pos de una práctica analizada, “se sabe qué hacer y por qué hacerlo” (Zabalza, 2003), lo cual se traduce en una competencia profesional, nutrida de elementos teóricos y prácticos. Esta vía colabora con optimizar la enseñanza desde el rol docente asumido.

Y una tercera vía es la *aproximación técnica especializada*, a cargo de especialistas e investigadores que abordan los factores implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con rigurosidad y precisión.

De las vías señaladas, es la segunda la que implica una *competencia profesional* propia de quienes ejercen, dado que requiere un conocimiento profesional de la docencia. Ésta considera propicio que los profesores expongan su propia opinión, pero basada en

---

<sup>9</sup> Unesco. 1998. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Disponible en: [http://www.unesco.org/educarion/educpro/wche/declatation\\_spa.htm](http://www.unesco.org/educarion/educpro/wche/declatation_spa.htm)



datos y análisis sistemáticos de los fenómenos, conocer la teoría y la práctica con cierta profundidad, entendiendo que ambas se nutren mutuamente. En este sentido, Zabalza (2003) afirma:

“La práctica analizada genera teoría y la teoría hace posible poner en marcha un tipo de práctica más fundamentada. Y así el circuito práctica-teoría-práctica por el que se construye el conocimiento didáctico, se repite en ciclos sucesivos que deberán traer como resultado el crecimiento progresivo del conocimiento sobre la realidad *enseñanza*.” (p. 70)<sup>10</sup>

Asumiendo la enseñanza desde el punto de vista *profesional*, se impone reflexionar acerca de cuáles son las competencias pertinentes para este perfil docente. Tarea ardua y difícil, dado que no hay criterio unívoco al respecto. Es un tema no resuelto. Hay muchas definiciones sobre competencias. Hay varios trabajos de diferentes autores que las analizan y catalogan. Zabalza (2003 p.70) entiende el concepto de competencia “como un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”. Este es un concepto amplio, abarcativo, por lo cual es válido para todas las actividades humanas. No es específico para el rol docente.

Las competencias se pueden dividir en dos tipos: *las genéricas*, que son independientes del área de estudios. Son válidas para cualquier tipo de profesión. Y las competencias *específicas*, que son propias de cada área temática.

Desde luego que según sea la actividad a desarrollar, serán las competencias exigidas, que a medida que se especifica la tarea, se desglosan en competencias más específicas.

Aplicado el concepto a la formación docente, las competencias se deberían desglosar en unidades de competencias más específicas, dado que la docencia universitaria se nutre de un conjunto de ellas, sustentadas en conocimientos teóricos, combinados con la práctica.

Zabalza (2003. p.72) menciona las siguientes competencias para el profesor del nivel superior:

1. Planificar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
4. Manejar nuevas tecnologías.
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos.

<sup>10</sup> Zabalza, M.A. 2003. Competencias docentes del profesorado universitario. Narcea. España

7. Tutorizar.
8. Evaluar.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Luego, concluye el autor: “La docencia universitaria aparece como un conjunto de competencias en cuya génesis juega un importante papel el conocimiento teórico combinado con la práctica” (p. 71).<sup>11</sup>

El propio Zabalza aduce que su trabajo es un pequeño aporte, que no se agota en estas competencias, pero que puede ser de utilidad para el análisis de la función de los docentes universitarios.

Otra mirada ofrece Escudero Muñoz (como citan Gutiérrez Porlan, I. y Prendes Espinosa, M.P. en “Modelo de análisis de las competencias TIC del profesorado universitario”. 2006), quien trabaja en forma más precisa las competencias docentes, y las entiende como “el conjunto de valores, compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo, formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas, habrían de adquirir y en las que crecer, para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una buena educación a todos.” (p.9)<sup>12</sup>

El autor contempla aspectos que son constitutivos del posicionamiento docente. Se refiere a valores, creencias y compromisos, que indudablemente definen la actitud de quien ejerce la docencia. Además, incorpora tanto el aspecto individual, la formación personal, como el aspecto colectivo, en directa alusión al trabajo mancomunado que es menester realizar en toda institución educativa. En fin, el interjuego de las *actitudes*, los *conocimientos* y las *relaciones dentro de la institución*, conformarán un conjunto de competencias que colaborarán con el perfil de un *docente competente*.

Es de destacar que, al hablar de competencia aquí, se supera el enfoque estrictamente instrumental y técnica, que la vinculaba con al mundo laboral, para aludir más precisamente a la interrelación de los aspectos arriba mencionados.

Las autoras Isabel Gutiérrez Porlán y M. Paz Prendes Espinosa afirman:

“que a la hora de hablar de competencias docentes hemos de hacer alusión fundamentalmente a tres tipos de aspectos: actitudes, conocimientos y relaciones con los miembros de la institución. Cada uno de estos aspectos y la relación entre ellos nos darán un conjunto de competencias que determinarán aquello que entendemos por un docente competente para el ejercicio de su profesión”<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Zabalza, M.A.2003. Competencias docentes del profesorado universitario. Narcea. España (p.71/72)

<sup>12</sup> Escudero Muñoz 2008. Las competencias profesionales y la formación universitaria, posibilidades y riesgos. Red .U. Revista de Docencia Universitaria número monográfico II.Formación centrada en competencias.

<sup>13</sup> Gutierrez Porlan y Prendes, P. 2006 Modelo de análisis de las competencias TIC del profesorado universitario.

La autora Edith Litwin (2013) aborda el concepto de competencia docente y destaca las siguientes:

- a) Competencias relacionadas con el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Competencias relacionadas con las relaciones interpersonales y la colaboración.
- c) Competencias relacionadas con la reflexión sobre la propia práctica.

Es una temática que tiene múltiples aristas y sobre la cual hay enjundioso material, Solo se mencionaron algunos aspectos, a los efectos del presente trabajo, los cuales no agotan en absoluto su abordaje, sobre todo siendo un tema que en estos momentos está en franco proceso de discusión. Se ha instalado el debate en Europa, sobre todo a través del controvertido Plan Bolonia, que es una propuesta de adaptación y unificación de criterios educativos a nivel universitario en todos los centros europeos, que enfatiza en un cambio del modelo de enseñanza universitaria tradicional, hacia un modelo pedagógico basado en la formación de competencias.

El intento de integración se concreta a través del proyecto Tuning, que aspira a crear en Europa un área de educación superior integrada. Dicho Proyecto, apuesta a un desarrollo de competencias de los futuros profesionales en términos de competencias generales y específicas, a las que se refiere así:

*Competencias generales:* las competencias generales son aquellas transferibles y comunes a cualquier perfil profesional. Se subdividen a su vez en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Estas competencias son necesarias para el desempeño de la vida en general, aunque en función de la profesión en la que se den requerirá una mayor intensidad en unas que en otras.

*Competencias específicas:* las competencias específicas, como su propio nombre lo indica, son aquellas que son propias a cualquier perfil profesional por lo que otorgan identidad y consistencia a cualquier profesión. (Muñoz, 2011, p. 4)

A su vez, éstas pueden subdividirse según diferentes criterios. Como se dijo, hay múltiples enfoques sobre el concepto. El aludido Proyecto Tuning impulsa cambios y mejoras en el nivel universitario con el objetivo de unificar criterios educativos en los centros universitarios europeos. Es una promesa que asumieron 29 países europeos, para reformar las estructuras de los sistemas de educación superior de forma convergente, en pos de lograr la integración de la educación superior europea. Incluye importantes reformas curriculares y de metodologías docentes.

Este plan propicia un nuevo modelo educativo. Plantea un modelo pedagógico basado en la formación de competencias, en el cual varía el rol del alumno y del docente. El

primero será el eje del proceso, adquirirá un papel activo; y el segundo, deberá incorporar al dictado de clases cuestiones que le permitan un acompañamiento constante del alumno. Demanda un docente que asuma el aprendizaje activo, la evaluación continua, las tutorías académicas, un criterio de evaluación que le permita ponderar la adquisición de competencias genéricas y específicas que faciliten el acceso al campo laboral; descentrado en su figura y capaz de establecer fluidos canales de comunicación con los estudiantes y de incorporar otras modalidades más prácticas, alejadas de las clases magistrales tradicionales, lo cual requiere un sustento formativo diferente. El profesor se convertirá en el gran facilitador, asesor científico y metodológico, que brindará a los estudiantes los recursos, métodos, herramientas, información, que generará espacios de diálogo, incentivando el compromiso y el placer por aprender.

Esto implica, tanto para los alumnos como para los docentes, la adquisición de nuevas competencias que permitan efectivizar la propuesta. Representa una propuesta más flexible, dado que propicia un sistema de créditos, que permita un tránsito fluido de los alumnos por los distintos centros educativos europeos, ya que se intenta crear puentes entre las universidades.

En las universidades, durante décadas, predominó el diseño de modelos por objetivos, basado en el logro de determinados aprendizajes y bajo estrictas condiciones de control y regulación. Este modelo, a pesar de ser muy cuestionado, se prolongó en el tiempo. Hoy, como ya se dijo, se instaló el tema de las competencias profesionales que intenta ser una propuesta superadora, pero en muchos aspectos se asemeja al modelo de diseño por objetivos en cuanto que las competencias describen qué es lo que se espera que lleguen a aprender los estudiantes de una titulación, son el estandarte del cacareado giro que ha de darse desde el foco en la enseñanza al foco en el aprendizaje desde un esquema medios-fines, con un riesgo claro de minimizar los contenidos o entenderlos como algo instrumental (...) cabe plantear no obstante la duda de si, apariencias aparte, las competencias quieren resucitar los viejos objetivos, aunque con un lenguaje que los camufla o (...) son algo diferente (...) con criterios, prácticas sustantivamente diferentes a las del modelo de diseño en base a objetivos precisos, conductuales, jerárquicos, -fácilmente evaluables, según los cuales los contenidos educativos o son desdeñables o tienen tan solo valor instrumental-. (Escudero Muñoz, 2008)

Todo proceso de cambio o intento de reforma no se produce en el vacío, sino dentro de un escenario que de alguna manera lo estimula y propicia merced a que responde a intereses económico políticos. De allí que esta propuesta surgió en el auge del neoliberalismo, con marcada participación del mercado, a tal punto que conceptos

propios de esa área (el mercado) incursionaron en el campo pedagógico. Y el término competencia se identificó con un marcado carácter instrumental, muy vinculado al plano laboral y a logros conductuales. Es un tema que merece reflexión.

Cabe aclarar que se consideró inevitable hacer alusión al Plan Bolonia y al Proyecto Tuning, que se instalaron como temas de debate en principio en Europa, y luego trascendió a América Latina. Sin embargo, es menester tener en cuenta que es complejo aludir a los procesos de aprendizaje y a las propuestas de diseño de los mismos basados en competencias. Sobre todo, cuando tal modelo carece de sólida fundamentación teórica y aún está en continua revisión.

El plan aparece como una propuesta interesante, ya que da fluidez a la educación superior, en el sentido de intercambio, al ser compatibles los programas de estudio, por lo que se logra una mayor integración de la educación superior, mayor nivel de convergencia, facilita el tránsito de los alumnos merced a un sistema de créditos, se revisan estructuras y contenidos de estudio; y como parte de la metodología, introdujo el concepto de resultado de aprendizajes y competencias para las distintas áreas, entre otras cuestiones. Sin embargo, aún se sigue debatiendo acerca de cuál es (o debería ser) el núcleo de las competencias, cómo articular los niveles y programas a través de las redes europeas, etc. Aunque el planteo sustantivo que subyace es si esta reforma es en pos de optimizar la educación superior para tornarla más equitativa o, en realidad, la propuesta encubre la idea de que la educación superior sea funcional a la política neoliberal imperante.

## 9 AMÉRICA LATINA

El Proyecto Tuning trascendió a América Latina, donde se realizaron cuatro reuniones. Argentina fue sede de la primera efectuada en el año 2005, de la cual participaron 20 universidades argentinas. En este primer encuentro se elaboraron las listas de competencias genéricas que fueron debatidas. En el segundo, realizado en Brasil (2005), se analizaron y se definieron las competencias. En el tercero, realizado en San José de Costa Rica (2006), se presentaron y discutieron los informes; y en el cuarto, en Bélgica (2006), luego de estos encuentros se sustentaron las competencias específicas de los grupos profesionales que aún no lo habían hecho (Tuning-América Latina, 2007).

En pos de estos debates, las políticas universitarias argentinas propusieron un sistema de educación superior articulado, de tal manera que los alumnos vieran facilitado su tránsito por las instituciones de nivel superior universitario. Esto se vio reflejado en el "Proyecto de Apoyo a la articulación de la Educación Superior en las Universidades Nacionales", creado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología argentino, en

agosto del 2002, cuyo objetivo principal fue facilitar a las universidades nacionales la constitución de ámbitos de reflexión y de exploración de iniciativas de articulación de la educación superior a partir de reformulaciones de tipo curriculares por ciclos de familias de carreras, que posibilitaran el tránsito de los estudiantes y contribuyeran a la organización, coherencia e integración del nivel universitario.

Este aspecto, acerca de la necesidad de articulación de la educación superior, fue destacado por la CONEAU, que en diferentes documentos, afirma que hay insuficiente articulación académica entre las facultades que tienen contenidos equivalentes en las disciplinas básicas. Dicha articulación, facilitaría las transferencias de los alumnos entre carreras, de modo tal, que éstas superen el carácter cerrado, de compartimentos estancos que hoy las caracteriza.

Dicha sugerencia la realiza en pos de estimular las iniciativas de articulación transversal de los componentes básicos comunes a muchas carreras, lo cual favorecería la coherencia interna del curriculum, la colaboración interdisciplinar y también fomentaría el aprovechamiento de recursos humanos y materiales.

Argentina, a partir de estos planteos, también se involucró en las tendencias internacionales de una formación universitaria profesional basada en competencias, interdisciplinariedad, articulación y trabajo autónomo del estudiante. Pero estas tendencias no forman parte relevante de la organización y práctica universitaria, pues la mayoría de las universidades aún responden a un modelo tradicional. Muchas universidades aún están divididas por facultades y dentro de ellas por carreras, que ofrecen conocimientos fragmentados tendientes a formar buenos especialistas en las distintas disciplinas. Estas carreras están a cargo de docentes que la mayoría de las veces se limitan a dictar “su materia”, como se puede observar en el trabajo de los Investigadores del CONICET sobre la enseñanza en el nivel universitario (Borgobello, A, Peralta, N y Roselli, N 2000)

La implementación de un modelo universitario basado en competencias requiere cambios sustantivos. Representa el reto de establecer las competencias propias de cada titulación, inculcarlas al estudiante y evaluarlas. Lo que implica replantear el currículo, la didáctica, la evaluación, un cambio en las concepciones y prácticas tanto de los profesores como de los estudiantes. O sea, una transformación de las actuales estructuras.

En la nueva propuesta, basada en las teorías del aprendizaje significativo, en aprender a aprender, el centro es el alumno. El alumnado se torna protagonista, es quien pasa de ser receptor de conocimientos a jugar un papel fundamental en el desarrollo de sus competencias. Esto representa un significativo reto para el profesorado.

En las últimas décadas, las políticas universitarias de la región dieron un profundo giro en su orientación, ya que se revisó y cuestionó lo acontecido durante la década de

los 90, época de auge del periodo neoliberal, marcada por la influencia del mercado. Se comenzó a entender a la educación superior como un bien público y social, de marcada responsabilidad de los estados. En Argentina, se multiplicaron las universidades que asumieron estructuras diferentes, distintos modelos curriculares, que conviven con modelos tradicionales muy arraigados en nuestras universidades.

Es obvio que América Latina y Argentina en particular no son indiferentes a tal problemática y buscan de alguna manera la integración de la educación superior de la región, sobre todo en lo atinente a la formación de los profesores universitarios. El tema ocupa un lugar central en los distintos escenarios y evidentemente se están gestando propuestas integradoras en pos de su profesionalización

## 10 REFLEXIÓN FINAL

La problemática de la formación del docente universitario es un tema que aún no fue resuelto con claridad y es motivo de constante debate. Es indiscutible que un profesional universitario egresado de carreras no pedagógicas, requiere una formación complementaria para ejercer la docencia en las aulas universitarias.

Por otro lado, evidentemente las universidades fueron mutando a lo largo del tiempo y hoy están inmersas en los escenarios de la complejidad, pero en muchos casos, con características que responden a modelos convencionales que aún perduran.

Así mismo el conocimiento dejó de serles exclusivo y se filtra por todas las hendiduras que las sociedades del conocimiento ofrecen, lo cual obliga necesariamente a que sean repensadas.

Se deberá apuntar a una universidad abierta, que establezca vínculos internos y externos que le permitan un fluido y enriquecedor intercambio, flexible, sensible a los cambios sociales, respetuosa de la diversidad del alumnado que hoy ingresa a ella.

En fin, una universidad acorde a las demandas del SXXI.

Respecto de la formación de los profesores universitarios no hay unidad de criterios, pero es indudable que debe poseer competencias que lo habiliten a transitar estos sinuosos senderos que ofrece la realidad actual, aún no están claramente definidas y es por ello que son materia de análisis y debates que apuntan a optimizar el desempeño, realizar un uso adecuado de las estrategias, de los recursos didácticos pertinentes, entablar vínculos que le permitan facilitar el proceso de aprendizaje.

Es paradójico observar en nuestro país, Argentina, que sea exigencia poseer título habilitante en todos los niveles del sistema educativo previos al universitario, pero en éste, alcanza con poseer el título profesional de la carrera de grado para ser docente.

Generalmente quien sigue el profesorado lo hace por inquietud personal o estímulo institucional, merced a que hay un vacío legal al respecto, o sea, no es una exigencia que figure en la Ley de Educación Superior

Quien ejerce en las aulas universitarias, tendría que adquirir una clara identidad sobre el rol que encierra una marcada complejidad y que muchas veces es asumido como una tarea más, que le permite cierto lustre y prestigio en su ámbito profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, E. L. 2008. Investigación y formación docente. Disponible en: [isfdarienti-ers.infed.edu.ar>biblioteca-virtual>upload](http://isfdarienti-ers.infed.edu.ar/biblioteca-virtual/upload).

Adelman, C. et al. 2002. Nuevas miradas sobre la universidad. Buenos Aires. Edutref.

Bauman, Z. 2011. Daños colaterales. Introducción. Buenos Aires. FCE.

Bernheim, C. Tünerman. 2011. La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Lección inaugural del año académico 2011. Nicaragua. Universidad Centroamericana Managua.

Camilloni, A. 2019. Los desafíos contemporáneos de la educación superior. Disponible en: <https://unr.edu.ar/noticia/13431/los-desafios-contemporaneos-de-la-educacion-superior>

Camilloni, A. 2013. Los desafíos de la enseñanza superior. Entrevista concedida a la Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina Disponible en: <https://unr.edu.ar/noticia/13431/los-desafios-contemporaneos-de-la-educacion-superior>

Castells, M. 2005. Nombres del pensamiento social. Cap. La tercera revolución y el capitalismo informacional, Argentina. Ediciones del Signo. Disponible en: <https://www.marcialpons.es/libros/nombres-del-pensamiento-social/9789871074181/>

Cullen, P. 2010. Universidades para el SXXI. Buenos Aires. UTN.

Davini, C. (2005). La formación docente en cuestión: Política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

Dias Sobrinho (2003). Avaliação Superior. Regulação e emancipação. En Da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Año 8, 8.

Dicker y Terigi. 2003. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.

Egaña, C.M. y Morin, E. 2004. La humanidad compleja. En: Fernández, M. (comp.) Nombres del pensamiento social. Miradas contemporáneas del mundo que viene. Buenos Aires. Signos. Colección Polemos.

Escudero Muñoz, M.A. Vicerrectorado de estudios. Unidad de Innovación Proyecto de Acreditación de competencias TIC del alumnado de la Universidad de Murcia. Disponible en: <http://www.um.es/innovacion/wp-content/uploads/2011/03/>

Escudero, J.M. 2008. Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II. Formación centrada en competencias (II). Disponible en: [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2).

Fernández Lamarra, N. 2007. Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Buenos Aires. Edutref.



- Gutierrez Porlan y Prendes, P. 2006. Modelo de análisis de las competencias TIC del profesorado universitario. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3737774>
- Lewkowicz, I y Corea, C. 2007. Pedagogía del aburrido. Buenos Aires. Paidós Educador.
- Najmanovich, D. 2005. El juego de los vínculos. Buenos Aires. Biblos.
- Palamidessi, M.; Suasnabar, C, Galarza, D. 2007. Educación, conocimiento y política. Buenos Aires. Flacso Manantial.
- Pérez Lindo, A. 1985. Universidad, política y sociedad. Buenos Aires. Eudeba.
- Pérez Lindo, A. 2003. Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional. Buenos Aires. Biblos.
- Prendes Espinoza, M.P.(Dir) 2010. Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas. Programa de Estudio y Análisis. Informe del proyecto EA 2009-0133 de la Secretaría de Estado de Universidades. Disponible en: <http://www.um.es/competenciastic>
- Recalde, A. 2007. Universidad y liberación nacional. Buenos Aires. Nuevos Tiempos.
- Ruiz, A. 2000. El SXXI y el papel de la universidad. Editorial de la Univ. de Costa Rica.
- Saénz Quesada, M. 2012. La Argentina. Historia del país y de su gente. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Sancho Gil, Ma Juana. 2001. Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. Educar 2001 N° 28. Barcelona. Disponible en: <https://www.racco.cat/index.php/Educar/article/view/20742>
- Sigal, V.; Dávila, M. 2005. La educación superior no universitaria. Buenos Aires. SXXI.
- Tedesco, J.C. 2003. La educación en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires: S XXI. Disponible en: [terras.edu.ar/biblioteca/4/4HEAL\\_Tedesco\\_1\\_Unidad\\_3.pdf](https://terras.edu.ar/biblioteca/4/4HEAL_Tedesco_1_Unidad_3.pdf)
- Unesco. (1998). Conferencia Mundial sobre la educación superior. Declaración mundial sobre la educación superior en el S XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Disponible en: [unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000116345\\_sp](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_sp)
- Zabalza, M. A. 2003. Competencias docentes del profesorado universitario. Narcea. España.
- Zabalza, M.A. 2003. La enseñanza universitaria. Narcea. España.

## CAPÍTULO 23

### PROFESORADO UNIVERSITARIO Y PROCESOS DE FORMACIÓN: ¿CÓMO SE LLEGA A LA INNOVACIÓN? TENSIONES INSTITUCIONALES Y PERFILES DOCENTES<sup>1</sup>

Data de submissão: 05/02/2021

Data de aceite: 26/02/2021

**Gabriel Asprella**

Universidad Nacional de Tres de Febrero,  
gasprella@untref.edu.ar  
<https://untref.edu.ar/docente/1006>

**RESUMEN:** Las prácticas de la enseñanza en la educación superior y su correlato con la formación del profesorado universitario se ha constituido en un tema recurrente por parte de universidades públicas argentinas. La exigencia de adecuaciones de los perfiles docentes en la Universidad como respuesta a los contextos de cambio y la dinámica del conocimiento se hace necesario frente a los escenarios presentes y futuros. La revisión de los modelos de enseñanza tradicionales, las nuevas formas y mediaciones del aprendizaje y la demanda de innovaciones exige instrumentaciones institucionales decisivas para afontar el papel de las Universidades en esta complejidad global. Esta comunicación presenta la intervención institucional de la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina a través de la

implementación del Programa de formación específica para docentes universitarios titulada Especialización en Docencia Universitaria. Se describe su diseño y se analizan algunos efectos en la configuración de los perfiles docentes.

**PALABRAS CLAVE:** Educación superior. Profesorado universitario. Formación docente. Enseñanza. Perfil docente universitario.

UNIVERSITY PROFESSORATE AND TEACHING TRAINING PROCESSES: HOW TO ACHIEVE INNOVATION? INSTITUTIONAL TENSIONS AND TEACHING PROFILES

**ABSTRACT:** The practices of teaching in higher education and its correlation with the training of university professors has become a recurring theme by Argentine public universities. The requirement of adequacy of the teaching profiles in the University in response to the contexts of change and the dynamics of knowledge becomes necessary in the face of present and future scenarios. The revision of traditional teaching models, new forms and mediations of learning and the demand for innovations requires decisive institutional implementations to afont the role of Universities in this global complexity. This communication presents the institutional

<sup>1</sup> Este capítulo se vincula con la ponencia desarrollada en la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos (4 i 5 de novembre de 2019, Universitat de Barcelona).

intervention of the National University of Tres de Febrero de Argentina through the implementation of the specific training program for university teachers entitled Specialization in University Teaching. It describes its design and discusses some effects on the configuration of teacher profiles.

**KEYWORDS:** Higher education. University professorship. Teacher training. Teaching. University teaching profile.

## DESARROLLO

Programa de Especialización en Docencia Universitaria.

Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina.

## 1 PRESENTACIÓN

El sistema universitario se encuentra en un debate permanente sobre su direccionalidad, dinámica institucional y pertinencia social (CRES, 2018). Las tramas que operan sobre los cambios, el derecho a la educación y la masividad universitaria, el conocimiento como bien público, las nuevas de formas de aprendizaje, la investigación como herramienta del desarrollo, las influencias de la internacionalización, los procesos de acreditación, la autonomía, el vínculo con sectores sociales y productivos entre otros factores exponen un escenario de alta complejidad sobre la configuración de las universidades. (De Sousa Santos, 2007). En particular desde el recorte de interés, las políticas universitarias tanto locales como a nivel internacional han mostrado en estos últimos tiempos una preocupación particular sobre los perfiles académicos de sus cuerpos docentes. La función docente universitaria como la denominada profesión académica y consecuente con las políticas sobre la enseñanza y el aprendizaje universitario han traspasado las fronteras de todos los campos disciplinares que se exponen en la universidad para instalarse como motivo de investigaciones y de formación de los profesionales a cargo de la enseñanza y la investigación. A su vez el debate sobre el porvenir de las universidades, su expansión en todas partes del mundo, las acciones de reformas y su papel en la sociedad actual con nuevos lineamientos y desafíos exige reconocer en la enseñanza universitaria, las políticas al respecto y los procesos de innovación uno de los puntos neurálgicos en vista a las condiciones de desempeño y subsistencia institucional de las mismas. (CRES, 2018; Tünnermann, 2007). Constituir este tema como objeto de análisis y problematización contribuye a profundizar fundamentos que coadyuven a definir nuevas responsabilidades políticas que asumen las universidades como nuevos diseños de modelos de gestión universitaria principalmente frente al conocimiento como en la faz de lo académico, la enseñanza, la investigación, las condiciones laborales y

en definitiva nuevas respuestas para una universidad en tensión. En este contexto y en respuesta a generar instancias que permitan procesos de formación y actualización del profesorado universitario en estos nuevos escenarios globales, la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina viene implementando desde hace seis años el programa de Especialización en Docencia Universitaria. Este trabajo detalla básicamente su diseño curricular y analiza algunas consecuencias en la configuración de los profesores y debate sobre el sentido de la innovación y los cambios en la intervención docente en la educación superior.

## 2 OBJETIVOS

Presentar un modelo de intervención académica institucional en atención a la formación del profesorado universitario.

Analizar la interrelación de los procesos de formación pedagógica de los y las profesores/ras en la Universidad, las adecuaciones de nuevos perfiles y sus trayectorias docentes y las instancias de innovación y cambio.

Intercambiar sobre acciones de fortalecimiento e investigación de la práctica profesional docente en la universidad para asistir al desarrollo cualitativo de la enseñanza universitaria.

## 3 FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL

La cuestión de la docencia en la Universidad se considera como una de las áreas de mayor relevancia institucional tanto por su componente más intrínseco que hace a la enseñanza y su esquema de intervención como por su proyección e influencia social, política y científica vinculada a los perfiles profesionales.

Las trayectorias pedagógicas de las instituciones universitarias no se reducen a las intervenciones individuales de sus docentes, están involucradas en la mirada institucional, las historias de los campos disciplinares, las tensiones propias de la atención a todo proceso de aprendizaje y la contextualización social, política y cultural que atraviesa e interpela todo planteo universitario.

La acción docente en general en las universidades se puede considerar prioritaria pero no exenta de ciertas características de rutina institucional. Dicha función docente ha sido concebida históricamente como una acción de alcance individual donde cada profesional centraba su vínculo con la disciplina como factor casi excluyente para la enseñanza. El trabajo de Porlán, et al (2017) a partir de la implementación de programas de ciclos de mejora en la enseñanza universitaria reafirma esta mirada:

Una de las cuestiones más importantes de la enseñanza universitaria es la falta de formación específica de los docentes. El profesorado universitario comienza a impartir docencia sin haber aprendido a enseñar. Algo descorazonador, pues revela hasta qué punto nuestra sociedad tiene profundamente asumida la idea de que para enseñar en la universidad solo basta con saber el contenido disciplinar. (p.17)

Normalmente los profesores universitarios no han tenido una formación sistemática para el ejercicio de la docencia, a lo sumo, decide asumir en un momento determinado, de manera particular y propia motivación, una instancia de formación en relación a su práctica docente. (Fernández Lamarra y Marquina,2013).

Desde otra perspectiva, la cual considero principal, la función docente se puede interpretar y traducir en la “*trayectoria pedagógica de una institución*”. Este es reconocer que lo pedagógico supera las intervenciones individuales e instala una mirada institucional que involucra a varios y varias instancias. Esta posición implica también generar y crear condiciones institucionales para mostrar atrayente la propuesta y el desafío de promover un mayor desarrollo profesional docente que impacte en la mejora de la calidad e innovación de la enseñanza universitaria. (Martínez Bonafé, 2015) En este sentido cobra especial mención el interrogante ¿Cómo se enseña y aprende hoy en la Universidad?

Hablar de función docente universitaria y trayectoria es hablar de lo pedagógico y lo pedagógico implica inexorablemente notas y andamiajes institucionales. Las acciones intencionales de todo proceso de formación en los distintos niveles están insertas en procesos institucionales. Las universidades, en general, han carecido de una *política de enseñanza* suficientemente explícita. Decir *política de enseñanza* es diferente a decir *política académica*. Por eso tener “*buenos docentes*” que se interpreta como *buena enseñanza y buenos aprendizajes* es un arduo trabajo tanto del contexto y las políticas institucionales respectivas como de las condiciones e intereses personales profesionales. Ambas visiones exigen un trabajo conjunto.

Desde mediados de los años 90´ diversas investigaciones, internacionales y nacionales, muestran que los profesores y sus prácticas en las aulas constituyen la variable institucional de mayor relevancia en el desempeño estudiantil, tan decisiva que su incidencia es superior a cualquier otro factor del establecimiento. (Ezcurra, 2007) La persistencia y consistencia de los resultados de las mencionadas investigaciones dieron inicio a la configuración de un nuevo campo problemático: la formación docente en el nivel universitario (Porlán, et al. 2017: 27). El debate sobre la docencia universitaria se concibe desde la importancia que cobra la traducción más efectiva de esa acción en “la clase del aula universitaria” y por ella se abre otro ángulo de análisis, que no se alcanzará a desarrollar en este trabajo sobre la cuestión de la función pública precisamente de la función docente universitaria.

La mayor demanda y énfasis que se constata en los últimos años de atención en torno a la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario requiere de ciertas premisas de análisis que aquí se intentan plantear, mediante el proyecto de formación, a título de contribuir, como otros trabajos ya lo han hecho, a ese ejercicio de develamiento y enriquecimiento de los debates sobre la docencia en la universidad y en particular su proceso de cambio y los nuevos perfiles profesionales docentes. Dedicar un tiempo de reflexión que en algún momento de nuestra trayectoria advertimos la necesidad de asumirla.

Este escenario sucintamente descrito, para el caso de la Universidad que nos ocupa, la UNTREF, resulta la condición preliminar para definir una instancia académica con nuevas formas y alcances de la política institucional proponiendo un abordaje integral de la problemática de la enseñanza universitaria, a partir de un proceso con requerimientos de formación y habilitación profesional en docencia para el nivel.

Estas razones y fundamentos fueron sustento para proponer en su momento la creación de una carrera de posgrado denominada “Especialización en Docencia Universitaria”. Consecuencia de las propias condiciones de desarrollo y potencialidad de transformación de las propuestas anteriores y vigentes, esta iniciativa ahonde en el campo de la docencia como programa de preferencia, reconociendo la necesidad interna de la UNTREF de una formación sistemática en docencia universitaria para sus profesores y profesoras. Es pertinente señalar que en el ámbito de las universidades nacionales de Argentina se mantienen vigentes aproximadamente unas treinta propuestas académicas de formación en Docencia Universitaria.

#### 4 CONTEXTO DE APLICACIÓN Y PARTICIPANTES

La Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), ([www.untref.edu.ar](http://www.untref.edu.ar)), creada en el año 1995, institución Pública Nacional se sitúa en la región metropolitana en torno a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A.), la región con mayor pobreza del país. Esa región denominada Conurbano Bonaerense está conformada por un núcleo poblacional junto a la CABA por 14 millones de personas, el tercer núcleo metropolitano de América Latina. Presenta una matrícula de más de 20.000 inscriptos con un 75% de estudiantes provenientes de hogares que acceden por primera vez a la Universidad y con una tasa de crecimiento anual del 13% de su matrícula.

La UNTREF asume los lineamientos de las políticas estado-nacionales implementadas para las universidades públicas en la última década, que promueven una Universidad democrática, inclusiva y con calidad educativa - Ley de Educación Nacional N° 26.206: democrática e inclusiva implica la incorporación al proceso de formación

y producción de conocimientos y la permanencia/egreso sistemáticos en los estudios universitarios de sujetos de todos los grupos y clases sociales (con énfasis en los sectores subalternos); con calidad educativa porque supone la masividad como consecuencia de la inclusión y la gratuidad de la educación pública universitaria no excluye la formación en saberes y capacidades académico-profesionales de excelencia y con rigor crítico.

La UNTREF, en ese entorno social, tiene especial preocupación por los saberes y capacidades culturales que se generan a partir de los procesos pedagógicos en la universidad, que como capital intelectual, contribuyan a la formación de un ciudadano autónomo, crítico y responsable frente a los campos económico, laboral, educativo, social, cultural, político, artístico y comunicacional, en la esfera tanto nacional como regional (Estatuto UNTREF). Que los conocimientos especializados coadyuven en su aplicación a la transformación de las lógicas de funcionamiento de los diversos microcosmos sociales, de manera de asegurar su participación e inclusión social e inserción plena a la vida pública y a “una realidad de realización ciudadana personal” efectiva.

La UNTREF cuenta con un universo de más de 1800 docentes que desarrollan función de enseñanza, investigación y extensión.

La creación de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria manifiesta el interés en consolidar condiciones institucionales y político-pedagógicas de la Universidad en los temas de enseñanza y desarrollo profesional docente en atención a su política de mejoramiento de la calidad de la educación, desde una perspectiva de excelencia académica y brindar de manera sistemática propuestas relevantes a un número significativo de profesores y profesoras que se interesan por ampliar su formación pedagógica. En la actualidad la carrera, en sus diferentes cohortes cuenta con un número de alrededor de 300 inscriptos.

## 4.1 DISEÑO DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

### Plan de estudios

Aprobación del Plan de Estudios por Res. CS N° 43/13 y aprobación por la CONEAU el día 25 de Marzo de 2015 durante su Sesión N° 415.

### 4.1.1 Objetivos de la Carrera:

- a. Impulsar el desarrollo profesional docente a través de la promoción sistemática de la realización de estudios de posgrado por parte de los profesores de la Universidad y otras instituciones.
- b. Instrumentar acciones de fortalecimiento de la práctica profesional docente en la Universidad y asistir al desarrollo cualitativo de la enseñanza universitaria.

- c. Consolidar un espacio sobre la intervención académica en la Universidad que contribuya a la construcción de la carrera como objeto de estudio y a la profesionalización de la docencia en su marco.
- d. Colaborar en la formación de profesionales que contribuyan, desde una perspectiva interdisciplinaria, a la generación de conocimiento sistemático sobre las prácticas pedagógicas en su campo disciplinar y a su transferencia a los contextos concretos del nivel.
- e. Promover prácticas docentes transformadoras que posibiliten la construcción de alternativas formativas e innovadoras fundamentadas en su relevancia social y en la sistematización teórica de sus dimensiones y problemas.
- f. Desarrollar líneas de trabajo que incrementen la producción académica en torno a los problemas de la enseñanza universitaria y su investigación, propiciando la apertura de una línea de publicaciones sobre el tema.
- g. Propiciar la reflexión sobre la práctica docente como actividad constitutiva de la tarea, promoviendo el intercambio y la formación entre docentes de diferentes carreras.

#### 4.1.2 Organización del plan de estudios:

El plan de estudios es semiestructurado y se compone de 10 asignaturas, 7 de carácter obligatorio y 3 de carácter electivo.

Asignaturas de carácter obligatorio:

- Problemáticas actuales de la Universidad (36 horas)
- Problemas ético-políticos de la Educación (36 horas)
- Sujetos estudiantes en la Universidad (36 horas)
- Conocimiento y Currículum en la Universidad (36 horas)
- Didáctica en el nivel de educación universitaria (36 horas)
- Evaluación de los aprendizajes en la Universidad (36 horas)
- La enseñanza en los distintos campos disciplinares (36 horas)

Asignaturas de carácter electivo:

- La enseñanza como problema en la Universidad (36 horas)
- Tecnología educativa (36 horas)
- Políticas de articulación en docencia, extensión e investigación (36 horas)
- Análisis de las Instituciones educativas: la Universidad (36 horas)
- Planeamiento y gestión de las políticas educativas (36 horas)
- Asimismo, se prevé una pasantía y Trabajo Final Integrador de 100 horas.



| Tipo de actividad curricular                       | Cantidad | Carga horaria |
|--|----------|---------------|
| Materias comunes (cursos, seminarios o talleres)   | 7        | 252 horas     |
| Materias electivas (cursos, seminarios o talleres) | 3        | 108 horas     |
| Actividades obligatorias de otra índole: Pasantía  | -        | 100 horas     |
| Carga horaria total de la carrera                  |          | 460 horas     |

Duración de la carrera en meses reales de dictado (sin incluir el trabajo final): 16 meses

Plazo para presentar el trabajo final, a partir de la finalización del cursado: 24 meses

Dentro de la carga horaria total de la carrera se incluyen horas no presenciales: No

El Trabajo Final Integrador esta direccionado al estudio del propio campo de enseñanza del cursante, se titula el espacio como: La carrera como objeto de estudio.

## 5 EVALUACIÓN Y RESULTADOS

El proceso de implementación y desarrollo de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria es asistido por un equipo técnico que lleva adelante un registro sistemático de la actividad. Mediante entrevistas, registros de los docentes a cargo de impartir los cursos, encuestas de desempeño, características de los trabajos de los seminarios, entre otros registros se han elaborado una serie de ocho consideraciones emergentes, que se presentan a su vez como nudos de interés para la continuidad del proceso de análisis y prospectiva del papel que cumple la carrera de Docencia Universitaria en el universo de cursantes como en la proyección pedagógica a toda la institución.

Se las detalla a continuación con una breve explicación.

### 1. Cultura Pedagógica.

El pensamiento y la reflexión sobre los procesos educativos en su mayor complejidad empiezan a aparecer de manera más corriente y sistemática. En las notas discursivas de los profesores y profesoras que han curado algunas asignaturas de la carrera se van incorporado nuevas categorías y conceptos del campo pedagógico y de la enseñanza.

2. Variedad de impresiones/opiniones sobre situaciones de enseñanza en lo cotidiano.

Surgen notas en términos de aportes, comentarios, apreciaciones a los temas educativos con mayor frecuencia. Hay un mayor interés de involucramiento, se conversan más los temas inherentes a la enseñanza, el vínculo con nuevos saberes de lo pedagógico y la didáctica parece ser la condición que amplía y contribuye a una cierta autonomía de criterio y autorización para emitir puntos de vista.

### 3. La innovación es de base institucional.

Esta debe sustentarse en un proceso de reflexión sistemática por parte de cada docente al mismo tiempo de estar acompañado de una serie de dispositivos institucionales tanto académicos como administrativos que validen y contribuyan a sostener esas innovaciones con perspectiva de mejoramiento permanente. Se insiste en las trayectorias pedagógicas institucionales como matriz de cambio que accione sobre las “*inercias dogmáticas*” de las prácticas docentes en la universidad y la frecuente *innovación cosmética* que no llega a modificar estructuralmente las prácticas de la docencia universitaria.

### 4. Interrogarse sobre la práctica.

La práctica docente está siendo más objetivada. Se comienza a establecer un vínculo de interpelación entre el sujeto docente y la práctica áulica. Se observa y se piensa más tanto, en lo sucedido, como también en la anticipación de lo que se realizará en la clase. La enseñanza se va constituyendo en motivo de reflexión algo más sistemático. Hay mayor disposición a tomar distancia del objeto aula/clase para poder observarlo y analizarlo con más amplitud y visibilizar otras aristas de la propia intervención en la enseñanza.

### 5. Incipiente interdisciplinariedad.

Los espacios de formación o capacitación compartidos entre docentes de diferentes campos disciplinares han promovido nuevos tipos de diálogos. Las conversaciones entre ellos/ellas sobre las cuestiones de la enseñanza ha favorecido una percepción y convergencia más allá del circuito cerrado de las disciplinas. Se habilita un intercambio novedoso desde lo pedagógico que muestra evidencia de intereses, necesidades y problemas comunes. Lo interpretamos como un anticipo de otras vinculaciones interdisciplinarias.

### 6. Constancia aún de un enfoque reducido sobre el aprendizaje.

En la referente al proceso y concepción del aprendizaje propiamente dicho, se mantienen aún premisas clásicas. Sobre los perfiles de competencias profesionales docentes nos encontramos en un campo de fuerte disputa entre modelos. Por un lado, el inmutable modelo de la concepción de aprendizaje como transmisión y aplicación y por otro los procesos de aprendizaje sustentados en perspectiva de producción de conocimiento, aprendizaje experiencial y significativo. (Porlán, et al. 2017 p.26-27). Se entiende que aún no se han expandido, en el espacio universitario, nuevos enfoques teóricos y prácticos sobre el aprendizaje en ese nivel. Incluso las investigaciones sobre el aprendizaje en el nivel superior no resultan tan frecuentes. La mirada más convencional se suele constatar en el diseño y contenido de los programas de cada curso.

## 7. El papel de los estudiantes.

A través del Seminario específico se va produciendo una nueva configuración y demanda en torno al conocimiento sobre los y las estudiantes. Analizar sus perfiles e identidades en el contexto de las transformaciones culturales que vivencian. Valorar ese conocimiento e incorporarlo paulatinamente como factor esencial para diseñar las intervenciones docentes. Se han ido habilitando algunas reflexiones sobre el estado actual de los jóvenes y los modos de producción y circulación del conocimiento. Está más generalizado que los profesores reconocen que hay un nuevo oficio de estudiante con nuevas implicancias en el proceso de alfabetización académica.

## 8. Modelos persistentes.

La buena voluntad individual no es aún suficiente para los procesos de renovación y cambio permanente en la docencia universitaria. Las decisiones institucionales de cada universidad en este sentido, es substancial. Harán falta también incidencias administrativas y operativas como un persistente trabajo de concepción y construcción de convicciones para reducir las rutinas burocratizadas. El modelo tradicional de docencia hoy se debate y modificarlo exige el diseño de acción desde un encuadre de pertinencia y relevancia social de la universidad.

Este proceso de la Especialización ha significado un interés manifiesto en reflexionar sobre diferentes cuestiones de la docencia universitaria como ser, por ejemplo:

- diseños e instrumentación de las asignaturas comunes de todas las carreras;
- instrumentación programática de varias áreas disciplinares con escaso o nulo antecedentes en propuestas de enseñanza, dado lo original y novedoso de muchas de las carreras;
- problemas de evaluación de los aprendizajes universitarios;
- orientación a los profesores noveles en sus primeras prácticas de enseñanza universitaria;
- la demanda sobre la caracterización de los estudiantes universitarios para mejorar las condiciones de intervención docente;
- la utilización de recursos tecnológicos,

entre otras variadas preocupaciones del quehacer en la docencia fueron concentrando aportes para la evolución de este campo de estudio.

Se mencionan a continuación un menú de proyectos y acciones que se disponen para un proceso de implementación de un plan de desarrollo profesional en Docencia Universitaria:

1. Asistencias técnicas a todos los profesores de la Universidad a instancias de:
  - 1.1 Registro de “necesidades y problemas pedagógicos” derivados del intercambio con los docentes y propuestas consensuadas de trabajo con los docentes. Estudio de casos.
  - 1.2 Atención de solicitudes de asesoramiento pedagógico en proyectos y temáticas muy específicas de cada disciplina.
  - 1.3 Implementación de Módulos de Asistencia Técnica, consistente en material bibliográfico, un registro de clase y una sesión de trabajo, como formas de acceder al tema de interés.
  - 1.4 Orientaciones básicas para la elaboración de Propuestas Pedagógicas e intervenciones curriculares específicas para cada saber disciplinar.
2. Confección de documentos sobre estrategias docentes y pedagogía universitaria en el ámbito de cada Universidad para abordar en las asistencias y el trabajo con los docentes. Incorporación de material bibliográfico y documental y difusión periódica sobre temas inherentes a la enseñanza en las distintas disciplinas
3. Sistematización de una base de datos para la asistencia, promoción y seguimiento de la actividad docente profesional. Intercambio de experiencias con unidades Académicas de otras Universidades.  
Realización de Talleres y Foros de Intercambio sobre las problemáticas pedagógicas en la enseñanza universitaria.
4. Implementación de la Carrera Docente en una primera versión que contemple la instrumentación de la Especialización en Docencia Universitaria o posgrado similar para todos los profesores de cada Universidad.
5. Impulsar condiciones para el desarrollo de proyectos de investigación en estas temáticas.
6. Detectar experiencias o situaciones de enseñanza–aprendizaje, significativas y valiosas a fin de difundirlas. Relato de experiencias pedagógicas.
7. Realizar un estudio cualitativo sobre intereses en el campo de la formación docente de los profesores universitarios.
8. Realización regular de Talleres sobre propuestas curriculares, didáctica, planificación, metodología y evaluación para los docentes de la universidad.
9. Relevamiento de la formación en el campo docente actual de cada profesor de la universidad.

10. Diseño e implementación de un programa de asistencia institucional para que los docentes de la Universidad alcancen nivel de posgrado.
11. Definir estrategias para la incorporación de graduados de cada Universidad en la docencia. Asistencia a la incorporación de los Ayudantes Alumnos.

## 6 CONCLUSIONES

Las estrategias pedagógicas, como los diseños de gestión, que orientan las intervenciones docentes, resultan ser un aspecto clave para el desarrollo académico – institucional de la Universidad. En los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación superior, estos temas producen las mayores repercusiones por que involucran, en forma directa e interrelacionada, casi con carácter excluyente, autoridades, docentes, estudiantes y currículum. Variados estudios e informes han instalado esta fuerte preocupación por la pedagogía universitaria, promoviendo acciones en consecuencia en esos ámbitos, algunas más permanentes y otras como primeras actividades: asesorías o consultores pedagógicos, talleres de docencia, investigaciones sobre prácticas docentes, cursos de especialización en Docencia Universitaria, etc., muestran una apertura significativa a estas temáticas.

En este sentido el impacto esperado en particular por la implementación de la Especialización en Docencia Universitaria se concentra en fortalecer un espacio concreto para atender y orientar un circuito institucional y a docentes con carácter permanente, tanto en asistencia para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas como al desarrollo profesional en general.

Esta propuesta está permitiendo consolidar un espacio de reflexión - acción - investigación que alcanza a posicionar como vertebral el papel docente en la búsqueda de altos niveles académicos. Los docentes participantes reciben el beneficio de una actividad desarrollada y enfocada desde y para sus propias prácticas, contextualizado a sus inmediatas intervenciones con un nivel de análisis investigativo que orientará a proyectos y / o acciones de innovación, cambio y mejoramiento. Permite y promueve describir problemas y presentar críticamente sus posibles alternativas.

El ámbito universitario en la figura de los estudiantes, recibirá en última instancia, el beneficio de la implementación de estas actividades observadas en el proceso de aprendizaje.

El desarrollo de estas reflexiones en definitiva conlleva a la definición de la función docente universitaria como construcción social y política. En ese desafío es una contribución relevante a las condiciones de gobierno democrático de la propia universidad y de la sociedad en general. La responsabilidad de la función pública docente se involucra

en la consolidación y evolución de la vida democrática de la comunidad a través de responsabilizarse por una educación superior de calidad y repercute en la trayectoria de los estudiantes. El proceso de docencia es interpelado en la afirmación de Pérez Lindo (2008): “La Universidad no tiene “productos finales” sino graduados en formación que aprenden a aprender durante toda la vida”.

El aula de la clase universitaria aún en sus diferentes modalidades seguirá conformando un espacio de debate sobre la cuestión universitaria que no quedará reducido a cuestiones instrumentales.

El sentido final de la intencionalidad educadora sigue en la proyección de los estudiantes y sus capacidades, como actualiza Argumedo y otros (2004) desde una cita de Giroux H. (1996) “Concebir la educación superior como esfera pública debe asumir la formación de los estudiantes “como agentes críticos, capaces de comprender, analizar y ampliar las posibilidades de sostener y profundizar la vida pública democrática”.

El proceso de debate sobre la enseñanza universitaria no puede quedar en voluntarismos individuales exige comenzar a dimensionar lo que significa para un docente, para un equipo, para una cátedra, para un área académica, para una Facultad y para la Universidad la explicitación efectiva de una política de enseñanza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argumedo, M., Coscarelli, R., Salva, L. R., Bonelli, V. L. y Gómez, E. A. (2004). Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de la extensión universitaria en la UNLP. En P. Krotzsch (Organizador), *La universidad cautiva* (pp.295-309). La Plata: Ediciones Al Margen.

Asprella G. (2014). Docencia en la universidad y función pública: otras notas sobre la función docente. En G. Morandi y Ungaro, A. *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria* (pp. 225-248). La Plata: EDULP.

Bain, F. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.

Belando, M. (2015). *La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio*. Madrid: Editorial Pirámide.

Blackshields, D. et al. (Coords.) (2016). *Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos*. Madrid: Editorial Narcea.

Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Camilloni, A., Rafaghelli, M., Kessler, M. E., Menéndez, G., Bofelli, M., Sordo, S. y Pellegrino, E. (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fé: Editorial Universidad del Litoral.

CIDUI. (2012). *La universidad: una institución de la sociedad*. VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: Editorial Octaedro.

Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (Editor) (2008). *Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

CRES (2018) III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe Declaración Final. Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. Consulta: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>

Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Editorial Narcea.

De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz - Bolivia: Cides - Umsa, Aasdi y Plural Editores.

Esteve, J. M. (2003). *La 3ª revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Ezcurra, A. (2007) *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Cuadernos de pedagogía Universitaria. México D.F.: Pró-Reitoria de Graduação.

Ezcurra, D., Saegh, A.; Comparato, F. (2010). *Educación Superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*. Buenos Aires: Editorial CEPES.

Fernández Lamarra, N. y Marquina M. (Compiladores) (2013). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Buenos Aires: Editorial Eduntref.

Garrocho Rangel C. y Segura Lazcano G. A. (2012). La pertinencia social y la investigación científica en la universidad pública mexicana. *Revista Ciencia ergo sum*, Vol. 19-1, marzo-junio 2012. (24-34). Toluca – México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Imbernón, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Litwin, E. (2008). El Currículum Universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. En Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (Editor). *Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria*. (pp. 79-86) Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Marquina, M. (2009). Docencia y gobierno universitario: tensiones del pasado y del presente. En Chiroleu, A. y Marquina M. (compiladoras.) *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente (117-132)*. Los Polvorines - Prov. de Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.

Martínez Bonafé J. (2015). Enseñar en la universidad pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior. *Revista Trayectorias Universitarias*. UNLP. Vol. 1 (Nº 1), 96- 111. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2319/2263>

Martínez, M. y Carrasco, S. (2006) *Propuestas para el cambio docente en la Universidad* Barcelona, España. Editorial Octaedro.

Medina, A. (coord.) (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid, Ed. Universitaria.

Medina, A. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. En García-Valcárcel, A. (coord.). *Didáctica universitaria* (pp. 155-198) Madrid: La Muralla.

Pérez Lindo, A. (2008). Principios y aplicaciones de la gestión del conocimiento en la Universidad". En Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (Editor). *Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria*. (pp. 67-76) Buenos Aires: Editorial Prometeo.

- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Porlán R. (Coord) (2017) *Enseñanza Universitaria. Como mejorarla*. Madrid. Editorial Morata. // Universidad de Sevilla.
- Porto, A.M. & Mosteiro, M.J. (2014). Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3) 141-156. DOI: <http://dx.org/106018/reifop.17.3.204101>
- Quiroga, A. (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del Sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Ribeiro, D. (1973). *La Universidad nueva, un proyecto*. Buenos Aires: Editorial Ciencia Nueva.
- Tedesco, J. (2002). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad*, Vol. 11, (Nº 1 y 2), 181-196.
- Tünnermann, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua – Nicaragua: Editorial Hispamer.
- Vélez De Medrano, C., Vaillant, D. (coords.) (2015). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Editorial Santillana.
- Vilchez, L. F. (2016). *Aprendizaje, universidad y profesión. La Universidad en busca de sentido. Ficha didáctica - Manuscrito no publicado*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid – Universidad Nacional de La Plata.
- Zoppi, A. M. (2008) *Los sentidos de la Universidad: una reflexión necesaria al cabo de los 90*. En Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (Editor). *Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria*. (pp. 87-96) Buenos Aires: Editorial Prometeo.



## CAPÍTULO 24

### RECONFIGURACIÓN DEL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

*Data de submissão: 02/02/2021*

*Data de aceite: 26/02/2021*

**María Guadalupe Escalante Bravo**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del  
Estado. División de Estudios de Posgrado.

San Luis Potosí, S.L.P. México

ORCID: 0000-0002-4755-5439

**RESUMEN:** La investigación sobre la formación de profesores en San Luis Potosí, es la línea de la historia de la educación en la que se centra este trabajo, en forma específica en el periodo de 1911 a 1930. Para 1911, ya habían pasado algunas décadas del auge del normalismo en México y de la introducción de las reformas pedagógicas que propiciaron en el estado y en el país, la construcción de un sólido sistema educativo público, tanto a nivel nacional como local, la calidad de la educación era reconocida, pero, el acceso negado a la mayor parte de la población fue una de las exigencias del movimiento revolucionario que inicio en 1910.

El enfoque sociopolítico de la investigación propició el análisis del involucramiento del gobierno en prácticamente todas las áreas de formación del profesorado, incluyendo la definición de las características sociales, educativas y personales que deberían poseer los aspirantes a profesores, distintas, a las que se pedían a las futuras profesoras. La historia política del país en la segunda mitad del siglo XIX determinó un rasgo de la Escuela Normal para profesores del estado, era militar, esto, aunado a que la profesión ya era poco reconocida socialmente debido a los bajos salarios de los profesores, el perfil de los estudiantes que se fue conformando durante el Porfiriato (etapa previa al periodo de estudio) en la realidad se conformó por una edad diferenciada de los estudiantes, preparación inicial, en algunos casos deficiente, buena salud, ausente de defectos físicos, de origen social bajo y del interior del estado. El primer gobierno revolucionario intentó transformar el perfil de los estudiantes a través de una reforma educativa que impulsó: elevar la preparación previa de los profesores, aumentar y mantener una edad homogénea de los estudiantes y se institucionalizó ser pobre para acceder a una beca.

**PALABRAS CLAVE:** Estudiantes. Perfil. Normalistas. Revolución.

## RECONFIGURATION THE PROFILE OF NORMALIST STUDENTS AFTER THE MEXICAN REVOLUTION

**ABSTRACT:** The current research on teacher training in San Luis Potosí, considers the history of education specifically from the period of 1911 to 1930. By 1911, some decades of the Normalism boom had already passed in Mexico and the introduction of pedagogical reforms that led to the construction of a solid public educational system, both nationally and locally, in the state and in the country. The quality of education was recognized, but the access denied to most of the population. This was one of the demands of the revolutionary movement that began in 1910. The sociopolitical focus of the research led to the analysis of government involvement in practically all areas of teacher training, including the definition of the social, educational and personal characteristics that aspiring teachers should have, other than those required for future teachers. The political history of the country in the second half of the 19th century determined a feature of the Normal School for state teachers, it was military, this, coupled with the fact that the profession was already poorly recognized socially due to the low teacher salary, the student profile that was formed during the Porfiriato (stage prior to the studied period) in reality was formed by students with different ages, initial preparation, in some cases deficient, good health, absent of physical defects, of low social origin and coming from out of state. The first revolutionary government tried to transform the student profile through an educational reform that promoted: raising the previous preparation of teachers, increasing and maintaining a homogeneous student age and facilitating institutional access to scholarships.

**KEY WORDS:** Students. Profile. Normalistas. Revolution.

## RECONFIGURAÇÃO DO PERFIL DOS ESTUDANTES NORMALISTAS APÓS A REVOLUÇÃO MEXICANA

**RESUMO:** A investigação sobre a formação de professores em San Luis Potosi é a linha da história educacional em que este trabalho se centra, especificamente no período de 1911 a 1930. Em 1911, haviam-se passado algumas décadas desde o aumento do normalismo no México e a introdução das reformas pedagógicas que levaram à construção de um sólido sistema de educação pública no estado e no país. A qualidade da educação era reconhecida, mas o acesso, negado à maioria da população, era uma das exigências do movimento revolucionário que começou em 1910. O enfoque sociopolítico da investigação levou a uma análise do envolvimento do governo em praticamente todas as áreas da formação de professores, incluindo a definição das características sociais, educacionais e pessoais que os aspirantes a professores devem possuir, diferentes das exigidas aos futuros professores. A história política do país na segunda metade do século XIX determinou uma característica do colégio de formação de professores do estado, era militar, isto, somado ao fato de que a profissão já era

pouco reconhecida socialmente devido aos baixos salários dos professores, o perfil dos alunos que se formou durante o Porfiriato (fase anterior ao período de estudo) na realidade era conformado por uma idade diferenciada dos alunos, preparação inicial, em alguns casos deficiente, boa saúde, ausência de defeitos físicos, de baixa origem social e do interior do estado. O primeiro governo revolucionário tentou transformar o perfil dos estudantes através de uma reforma educativa que promoveu: elevar a preparação prévia dos professores, aumentar e manter uma idade homogênea dos estudantes e institucionalizar o “ser pobre” para ter acesso a uma bolsa de estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudantes. Perfil. Colégio de formação de professores. Revolução.

Este trabajo es parte de una investigación histórica más amplia cuyo objeto de estudio fue conocer las características de la formación de los estudiantes normalistas de San Luis Potosí de 1911 a 1930, periodo que incluye acontecimientos históricos nodales en la historia de México como la crisis y conclusión del gobierno de Porfirio Díaz, el movimiento armado revolucionario y los primeros años de la postrevolución.

En la investigación se identificó cómo se construyó la identidad de los profesores potosinos y cómo esta se reconfiguro a partir de los principios de la Revolución mexicana. En este contexto, uno de los elementos identificados fueron rasgos de los estudiantes normalistas acordes con las circunstancias sociales, económicas y culturales de cada uno de los procesos históricos, el Porfiriato como una etapa de estabilidad y desarrollo económico e industrial del país, pero también de enormes desigualdades; la revolución como una época coyuntural, que, si bien no transformó en forma radical al país, en su etapa inicial sentó la bases para la incorporación educativa de una mayor cantidad de personas y de cambios pedagógicos y sociales en la educación en el estado; y finalmente, una etapa posrevolucionaria, en la que pueden identificarse algunos cambios en la identidad de los profesores.

El género y la clase social fueron los ejes de análisis desde los cuales se identifican la construcción y reconfiguración de los rasgos de los perfiles de los profesores y profesoras en este periodo y cómo influyeron en ello, cada uno de los acontecimientos históricos. Así encontramos que durante el Porfiriato a través de dispositivos y procesos específicos se creó un perfil de los estudiantes normalistas, diferenciado por el género: en los varones, pobre, rural y joven; para las señoritas, de clase media, urbanas y jóvenes.

El trabajo de investigación se ubica en la historia social, desde dos perspectivas que se complementan, una de ellas es la postura de W. G. Runciman (Cartledge, 2005) quien sostiene que para formular una teoría comprensiva de la sociedad es necesario entender que los grandes cambios sociales son la consecuencia impredecible y acumulativa de

cambios menores en la práctica, por ejemplo, comer. En el caso de la formación de los estudiantes normalistas, desde la mirada de Christopher Browning (Cartledge, 2005), las relaciones y procesos que vivieron personas normales, en este en un proceso vivido en un espacio local específico como San Luis Potosí. Nuestro interés era construir una explicación histórica sobre la reconfiguración del perfil de los estudiantes normalistas a partir de los acontecimientos provocados por la revolución mexicana.

Entendemos para esta investigación a la revolución mexicana, no a la materialidad del movimiento armado, sino, desde la perspectiva de Alan Knight (2002) como el movimiento que transforma, que provoca cambios, aunque estos se den en forma lenta.

En la búsqueda de datos se recurrió a fuentes primarias que se encuentran en diferentes repositorios documentales como el Archivo histórico del Estado de San Luis Potosí, el Archivo del Sistema Educativo Estatal, el Archivo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado; las bibliotecas públicas “Ricardo B. Anaya”, “Ramón Alcorta” y “Rafael Montejano y Aguiñaga” del Colegio de San Luis y el Centro de documentación histórica de la UASLP.

A fines del siglo XIX y debido a su ubicación geográfica, (en el centro del país), San Luis Potosí era una de las mejores ciudades para vivir debido a diversos factores como una excelente comunicación con la ciudad de México y con la frontera norte a través de dos compañías de ferrocarril, una incipiente industrialización y un inicial proceso de urbanización de la ciudad, detrás de esta aparente estabilidad había una enorme desigualdad en prácticamente todas las áreas que administraba el gobierno. El Porfiriato creó las condiciones para que se fortaleciera una oligarquía local conformada por un reducido número de familias que ostentaban el poder político, económico y social del estado.

En este contexto, la educación de los potosinos tenía las mismas características de la realidad nacional: sólo era para unos cuantos, específicamente para aquellos que vivían en las ciudades o en las poblaciones con el mayor número de habitantes, y para quienes pudieran pagarla. Este orden social se transfería con características peculiares a la instrucción pública y por ende a la formación de los estudiantes de magisterio, lo que propició que en este periodo se construyera, desde la mirada de las autoridades un perfil idóneo de los profesores, pues ellos realizarían la tarea educativa en las escuelas públicas de la entidad: los estudiantes de profesorado: jóvenes, pobres y rurales.

La relativa estabilidad que se generó durante el Porfiriato dio la pauta para que se instituyeran procesos y se establecieron acciones en la construcción de un determinado perfil social de los profesores. Estas acciones iniciaban, en el caso de los varones

con un proceso de reclutamiento de los estudiantes con mejor aprovechamiento que egresaban de las escuelas de instrucción primaria de la capital y del interior del estado, el cumplimiento de determinados requisitos y un proceso formativo que consideraba un plan de estudios con contenidos científicos y militares. Para este trabajo nos centraremos en el análisis de los dos primeros aspectos, ya que estos, de alguna manera determinaron los rasgos que posteriormente tendría el perfil de los profesores.

En el Porfiriato, la profesión de profesor ya era poco atractiva para los varones que tenían la posibilidad de realizar estudios postprimarios en el Instituto Científico y Literario; pero se convirtió en una elección forzada (Bourdieu, 2008) para quienes poseían escasos recursos económicos. Ante estas circunstancias se institucionalizó un proceso de reclutamiento en el que estaba involucrado en forma directa el gobierno a través de los jefes políticos de cada partido, ante él, el padre y el estudiante se comprometían a cambio de una “beca de gracia”, (la cual consistía en otorgarle alojamiento en el internado, ropa, alimentación, libros y útiles escolares) a trabajar en la escuela pública que les fuere designada por seis años, después de egresar. En forma frecuente, no pocos jóvenes aprovechaban estas becas, cursaban algunos grados y desertaban con algunos conocimientos que les permitía contratarse en algún despacho público.

A pesar de las condiciones mencionadas, las autoridades educativas trataron de asegurar que quienes obtuvieran las becas cumplieran con un mínimo de requisitos que consideraban determinada preparación académica, edad, y condiciones de salud.

Preparación académica. Durante el Porfiriato, la preparación académica consideró un mínimo de conocimientos que debía comprobarse con un certificado que avalara la instrucción primaria hasta segundo grado (Álvarez, 1991), cuando esto no sucedía, las autoridades de la Escuela Normal aplicaban un examen que consideraba el nivel de conocimientos de los aspirantes y se enviaba un reporte a la Secretaría de Instrucción Pública (POESLP, 1893).

En 1912, durante el primer gobierno revolucionario, el incremento en el nivel educativo de los aspirantes a profesores fue uno de los elementos que Berlanga (primer director de educación pública en el estado) consideró esencial en el mejoramiento del perfil de los profesores en servicio, se modificó y se pidió a los aspirantes la conclusión de la educación primaria superior. Sin embargo, la distancia entre lo que se pretendía y lo que existía era muy grande; además, cambiar de un día para otro las costumbres incrustadas en el sistema educativo porfirista era difícil. El número de Escuelas de Instrucción Superior era muy bajo y, probablemente, los jóvenes que asistían a ellas no tenían al magisterio entre sus profesiones preferidas. En la realidad, los estudiantes que

asistían a la Escuela Normal tenían una preparación académica diversificada; algunos cumplían con el requisito, otros tenían un nivel inferior al que marcaba la ley.

Idoneidad física de los aspirantes a profesores. La idoneidad de los aspirantes a profesores contemplaba también su cuerpo. De él se pedía la salud, la apariencia, la resistencia y la perfección en las funciones de órganos y sentidos que tuvieran relación con el ejercicio docente. En este requisito de perfección y salud del cuerpo de los profesores subyacía la idea de la disciplina, para sí mismos y para sus alumnos. El cuerpo del profesor no debería ser un motivo de desorden en el aula; al contrario, su postura debería representar por sí mismo la disciplina y el conocimiento, desde Austin (Muñiz, 2008), el cuerpo tenía una función ordenadora. A los médicos les correspondía la certificación de la buena salud de los estudiantes; los aspectos más importantes que se tomaban en cuenta era la ausencia de una enfermedad contagiosa y las condiciones óptimas del cerebro para realizar estudios. Las enfermedades contagiosas todavía eran frecuentes al finalizar el siglo XIX y principios del XX, así que con el certificado se garantizaba la salud de los estudiantes del internado (AHBECENE).

**La edad: niños, jóvenes y adultos.** En las leyes de educación de 1884 y 1912 la edad temprana de los aspirantes fue un requisito inamovible, aunque entre una ley y otra, existían cuatro años de diferencia. La primera establecía que no debía bajar de 12 años ni pasar de 16; en la segunda, el límite de edad inicial era de 16 años y podía extenderse hasta 20. Las características fisiológicas y sociales de los jóvenes eran idóneas para una interacción más efectiva con los niños y, para el Estado, la juventud era garantía de la permanencia por largo tiempo en el ejercicio docente y de las condiciones ideales para la formación del carácter y el espíritu de maestro.

En la Escuela Normal de Profesores, la realidad era otra, la edad de los estudiantes era diversa; asistían niños, adolescentes, jóvenes y algunos adultos. Las diferencias físicas entre ellos determinaban necesidades, actividades, gustos y prioridades diversas que coexistían en un solo espacio; por ejemplo, en 1906, hubo un alumno interno de 52 años de edad. Tal vez, la necesidad de maestros titulados y la exigencia de que los ayudantes de las escuelas públicas asistieran a la Escuela Normal y obtuvieran el título podrían ser los motivos de tales hechos, aunque no parece haber funcionado completamente, ya que, en algunos casos, se inscribían al inicio de un ciclo escolar y no regresaban al año siguiente.

Tabla 1

| Año  | Edad de los estudiantes de la Escuela Normal de Profesores |           |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |    |
|------|--|-----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|
|      | Más<br>30  | Más<br>20 | 20 | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | s/e | T. |
| 1909 |  | 8         | 5  | 5  | 6  | 6  | 17 | 10 | 10 | 1  |    |    | 0   | 71 |
| 1910 |  | 9         | 2  | 9  | 8  | 11 | 5  | 8  | 11 | 4  |    |    | 3   | 70 |
| 1911 |  | 7         | 3  | 8  | 11 | 7  | 1  | 6  | 4  | 4  |    |    | 1   | 52 |
| 1912 |  | 7         | 4  | 10 | 9  | 6  | 5  | 11 | 8  | 6  | 1  | 1  | 4   | 73 |
| 1913 |  |           |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     | 31 |
| 1914 |  |           |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     | 6  |
| 1915 |  |           | 1  | 0  | 3  | 4  | 4  | 8  | 7  | 12 | 4  |    | 4   | 47 |

Elaboración propia. Fuente: AHBECENE.

Otro factor que acentuaba la importancia de la edad, era la formación militar. La edad de los estudiantes en una escuela normal militar no era una decisión fortuita o dejada al azar; los jóvenes representaban la fuerza, la virilidad y la rebeldía. Luzzato (1996) señala que, en algunas escuelas militares, 16 años era la edad más correcta para iniciar a los jóvenes en la toma de armas, pues era la entrada a la virilidad. En los últimos años del Porfiriato, la mayoría de los estudiantes normalistas se ubicaban en un rango de 15 a 18 años, pero también eran estos quienes desertaban con mayor frecuencia.

Hacia fines de la primera década del siglo XX se incrementó la inscripción de jóvenes menores de 16 años, situación que cambió después de 1912, sobre todo en las edades en las cuales los muchachos podrían ser útiles para la guerra, y en 1915 prácticamente desaparecieron los estudiantes de 18, 19 y 20 años, probablemente por la fuerza que cobró en el estado el movimiento revolucionario y debido al miedo a ser levantados e incorporados al ejército (Knight, 2002), Los padres de los estudiantes de la región huasteca ya no enviaron a sus hijos a la institución normalista (Muro, 1910).

La edad de ingreso a las Escuelas Normales fue un requisito que se estableció y permaneció por múltiples razones; unas, relacionadas con las características de la profesión; otras, con los intereses del Estado. Por una parte, la juventud acercaba a los

profesores a la edad de los niños y a las actividades que realizarían en la escuela pública; por otra parte, el trabajo que desempeñarían por largo tiempo garantizaba la inversión del Estado.

**Compromiso con el Estado vs aptitudes y origen social.** La mayor diferencia entre los requisitos propuestos por la Ley de educación de 1884 y la de Berlanga fue su contenido ideológico, que evidenciaba la represión y postura positivista sobre la educación del gobierno porfirista y los intentos de reivindicación social de la Revolución Mexicana. El cambio de contrato de aprendizaje y de trabajo a demostración de aptitudes, buena conducta y modales que propuso el primer gobierno revolucionario mostró que el proceso para reclutar estudiantes en el territorio estatal, el otorgamiento de becas, la modalidad de internado y el régimen militar porfirista no eran garantías para que los jóvenes se inclinaran por el magisterio, los dos últimos parecían más obstáculos. Parece que, al fin de cuentas, las razones para que los estudiantes decidieran estudiar para profesores era la vocación.

La cantidad de estudiantes varones matriculados durante el Porfiriato era irregular cada año, el número de estudiantes que lograban terminar sus estudios era bajo y existía un alto nivel de deserción; algunos años un promedio de 10 alumnos dejaba de asistir a la institución. Durante la revolución, salvo 1912, año en que se inscribieron 74 estudiantes, la situación no cambió; la disminución fue drástica a fines de 1916.

En el Porfiriato, el reclutamiento de jóvenes de escasos recursos, convencidos mediante el estímulo económico a cursar una carrera con poco prestigio, pretendía con el contrato de aprendizaje asegurar el trabajo de los profesores en la instrucción pública, cuando menos por seis años. Quienes firmaban eran conscientes de sus obligaciones; con la firma del documento se legalizaba el ingreso del joven a la institución. Al inicio del movimiento armado, con la demostración de buena conducta, correctos modales y aptitudes, se privilegiaron los méritos morales y académicos de los estudiantes; por primera vez estaban por encima de los estímulos y represión de las autoridades educativas (AHBECENE).

El cumplimiento de este requisito se aplicó desde los primeros meses de Berlanga como director de Educación Pública del estado. La primera acción que se realizó fue depurar el padrón de estudiantes que tenían beca de gracia, para lo cual fue necesario suspender todas las actividades que estaban relacionadas con ello. Se pidió a los estudiantes que comprobaran su estatus económico, moral y social; al hacerlo se les devolverían de inmediato sus becas, por ejemplo:

Por acuerdo del C. Director General remito a Ud. Un curso de los jóvenes  
Magdaleno L. Vázquez, Refugio S. Dávila, Santos M. Ponce y Clemente Paz en



que piden al C. Gobierno se les restituyan las becas que disfrutaban en esa escuela normal, a fin de que violentamente lo devuelva con el informe sobre las circunstancias de pobreza notoria y demás que deben reunir los peticionarios, como buenos aspirantes al profesorado. Protesto a Ud. Mis respetos. Libertad y Constitución. San Luis Potosí, 12 de abril de 1913 (AHBECENE, Caja 1)

A las aptitudes para la profesión y a la demostración de buena conducta y modales se agregó otro requisito para obtener una beca: ser pobre. Reivindicar a las clases más desfavorecidas en la educación implicaba legitimar uno de los rasgos característicos de los estudiantes normalistas: origen social bajo. Legalmente se estableció la carrera normalista para los jóvenes y señoritas de escasos recursos. La prioridad a la educación primaria y la formación de un gran número de profesores y la postura de Berlanga sobre las funciones y trabajo del Instituto Científico y Literario impidieron que la educación que se impartía en este se abriera a los estudiantes pobres. Con esta acción se fortalecía la separación de clases, se llevaba a los pobres a una elección forzada y no existía una posibilidad real para que la profesión los sacara de la pobreza.

**Proceso de reclutamiento: Elección forzada.** El reclutamiento de los estudiantes determinó dos de las características de los estudiantes de la Escuela Normal de Profesores: ruralidad y origen social bajo. Manuel Muro (1910) argumentaba que el internado de la Escuela Normal de Profesores fue creado para los estudiantes originarios de la Huasteca; esta afirmación podría sustentarse en distintas razones: Primera, con la formación de profesores de diferente origen territorial se extendería la instrucción pública a los lugares más alejados de la entidad y con docentes de la misma región (AHSLP). Segunda, se otorgaban oportunidades de estudio después de la instrucción básica a estudiantes de pocos recursos económicos. Tercera, el poco interés que despertaba en los jóvenes de la capital la carrera de magisterio. Los profesores se convertirían en servidores públicos y, por lo tanto, la remuneración económica sería muy reducida; los estudiantes pobres eran conscientes de que era el único acceso a una profesión y no se esperaba que posteriormente exigieran buenos sueldos.

El reclutamiento creaba en los maestros egresados un compromiso moral. Exigir al gobierno un salario más alto no era una opción. A pesar de que hay evidencias de la participación de los jefes políticos en el reclutamiento, no es clara la cantidad de estudiantes que se inscribían en esas condiciones; sin embargo, el registro de la “patria” comprueba la diversidad de lugares de origen de los estudiantes, (Lorenzo, 1995).

La región huasteca y la ciudad de San Luis Potosí (capital) fueron las dos zonas del estado que registraron más estudiantes en la institución; la primera, con un promedio de 27 % en el periodo de 1909 a 1911; la segunda, en el mismo periodo, de 30 por ciento. La institución recibió estudiantes de todo el estado, incluso de algunas poblaciones de

otros estados, cercanas al territorio estatal. El 73% de los estudiantes eran de origen rural. En 1912 ingresaron a la Escuela Normal de Profesores 73 estudiantes: 23 de la ciudad de San Luis Potosí, de la Huasteca 16; de la región centro 10; del altiplano 5, de las entidades vecinas se inscribieron siete.

TABLA 2

| Año  | Origen territorial de los estudiantes |               |              |                 |                  |                      |           |
|------|---------------------------------------|---------------|--------------|-----------------|------------------|----------------------|-----------|
|      | <i>San Luis Potosí</i>                | <i>Centro</i> | <i>Media</i> | <i>Huasteca</i> | <i>Altiplano</i> | <i>Otros estados</i> | <i>T.</i> |
|      | Núm.                                  | Núm.          | Núm.         | Núm.            | Núm.             | Núm.                 |           |
| 1909 | 27                                    | 5             | 6            | 23              | 6                | 4                    | 71        |
| 1910 | 21                                    | 5             | 1            | 23              | 3                | 5                    | 70        |
| 1911 | 16                                    | 8             | 2            | 19              | 1                | 6                    | 52        |
| 1912 | 23                                    | 10            | 1            | 24              | 7                | 6                    | 73        |
| 1913 |                                       |               |              |                 |                  |                      | 33        |
| 1914 |                                       |               |              |                 |                  |                      | 8         |
| 1915 | 26                                    | 1             | 13           | 0               | 6                | 0                    | 47        |

Elaboración propia. Fuente: AHBECENE.

La deserción masiva en 1913 y la poca inscripción en 1914 propiciaron que el 22 de octubre de 1914, el gobernador constitucionalista Herminio Álvarez tomara la decisión de clausurar las dos Escuelas Normales. Junto con este acto, cesaron en sus funciones al director de la escuela y a los catedráticos. Apenas clausurada, el gobernador del estado conformó una comisión que tenía como propósito la reorganización de la institución, para realizar esta tarea fueron comisionados los señores Manuel Calvillo Alba, secretario de la Dirección de Educación, y los profesores Hilario Hermosillo y Rafael Martínez (AHSEER, 1914). El proceso de reclutamiento volvería a realizarse a partir del 1 de noviembre de 1914, dos meses antes de iniciar nuevamente labores. El secretario de la Dirección de la Educación Pública, Manuel Calvillo, envió una excitativa a los presidentes municipales para que mandaran estudiantes pensionados a la Escuela Normal para profesores; se les rogaba dar su mayor apoyo.

Por acuerdo del Sr. Director General, le remito varios ejemplares de la excitativa que hace la Dirección General de Educación Primaria, a los CC. Presidentes municipales, para que manden jóvenes pensionados a la Escuela normal para maestros, a fin de que hagan la carrera de profesores. Siendo este un asunto de suma importancia, en beneficio de la educación, ruego a Ud. se sirva dar todo su apoyo a dicha excitativa y darle la mayor publicidad (AHSEER, 1914)

A esta convocatoria respondieron las autoridades de algunos municipios, se logró que asistieran 47 estudiantes, 44 en calidad alumnos internos y tres externos; de ellos, 26 eran de la ciudad de San Luis Potosí y el resto de los municipios vecinos. Dejaron de inscribirse jóvenes de la Huasteca y de la zona media, (AHSEER).

En enero de 1915, los problemas económicos de la Escuela Normal de Profesores eran muy graves; no obstante, se seguía insistiendo en reclutar aspirantes. Un presidente municipal envió un oficio al director General de Educación Primaria, en el cual expuso que en esos momentos era difícil cumplir la comisión que se encargaba de seleccionar estudiantes para que ingresaran a la Escuela Normal de Profesores, porque no fue posible firmar los contratos entre las autoridades, el aspirante y los padres de familia, ya que las vías del ferrocarril estaban intervenidas por la insurrección de los revolucionarios. En la zona no había autoridades estables que aprobaran los gastos que debían otorgarse a cada alumno, y los padres de familia estaban temerosos de enviar a sus hijos porque estos se exponían a ser detenidos por los bandos contendientes que ocupaban aquella región, (AHSEER).

El movimiento de los estudiantes en este periodo es irregular en la matrícula de los estudiantes y en la región, los años que daban muestra de la estabilidad del régimen fueron 1910 y 1912, mientras que para 1915, año de mayor efervescencia política; las regiones que fueron constantes en la matrícula durante el periodo porfirista, desaparecieron: la ciudad de San Luis Potosí y la zona huasteca.

Al finalizar 1915, Abel Gamiz, director de la Escuela Normal, recuperaba la función de la Escuela Normal, mediante un oficio enviado a la DGEP. El movimiento armado revolucionario aún seguía, aunque con menor intensidad. Ya gobernaba San Luis un incondicional de Carranza, Vicente Dávila. Gamiz declaraba que la redención del pueblo mexicano, sediento de libertad y de saber, solo podía encontrarse en la escuela. Con este argumento presionaba a las autoridades estatales para que definieran el número de becas que se podían otorgar, pues era un conocimiento indispensable para iniciar el proceso de reclutamiento.

El director era consciente de que los alumnos se inscribían en la institución a cambio de la beca. Estableció con claridad la relación entre el número de becas y el reclutamiento. Insistía en que se otorgara el mayor número de las primeras porque así se

garantizaría que la educación realmente llegara hasta el poblado más lejano de la entidad. Reconocía que el proceso de reclutamiento era necesario, y su implementación requería de tiempo y recursos. Sin embargo, el financiamiento de la educación era un problema frecuente en prácticamente todos los gobiernos, y en ese momento era más que crítico.

Sabida es la dificultad que hay para decidir a los jóvenes a hacer la carrera del profesorado y la oposición que en los mismos padres de los candidatos encuentra toda iniciativa en ese sentido, y es por esto por lo que casi siempre hay necesidad de hacer una labor de reclutamiento, que necesita de algún tiempo, labor que no podré hacer hasta saber el número de becas con que se puede contar, dada la demanda de profesores y las condiciones del Erario (AHBECENE).

Para fortalecer su solicitud, argumentó acerca de la Escuela Normal:

En las Escuelas Normales reside la parte esencial del problema de la educación nacional, no sólo, en lo que se refiere al número de profesores que es necesario tener, sino a las garantías que deben darse al pueblo, respecto a la buena y conveniente educación de sus hijos (AHSEER).

En su discurso, Gamiz recuperó como función fundamental de la Escuela Normal, una buena preparación de los profesores, la cual garantizaría una educación adecuada para el pueblo. Con esta exhortativa, Gamiz esperaba el fortalecimiento del sistema de becas. En esos momentos, la decisión del gobierno no se centraba únicamente en la voluntad; las condiciones económicas eran muy débiles, y si en tiempos normales se priorizaban otros ramos por encima de la educación, en estos momentos las alternativas eran muy pocas.

Un mes después, los problemas económicos propiciaron el cierre de la Escuela Normal de Profesoras, y se estableció la Escuela Normal Mixta. Cuando menos en este año no hay indicios de reclutamiento de estudiantes varones. Un año después, en el gobierno de Barragán, volvería a implementarse el reclutamiento, en este caso y con la desaparición de los jefes políticos, se delegó la responsabilidad a los inspectores de educación:

El artículo XVII. De los alumnos que hubieren terminado su instrucción primaria superior, los inspectores harán la selección de aquellos, que reuniendo la aptitud y buena conducta necesarias, desearan abrazar la carrera del magisterio, a efecto de que en su oportunidad y de acuerdo con los padres, tutores o encargados, los propongan como alumnos pensionados de la Escuela Normal del Estado (AHSEER, 1917).

De los gobiernos revolucionarios, el de Barragán, en 1917, volvió a tener matices porfirianos; una de las áreas más afectadas fue la educación, en la búsqueda de aspirantes a profesores se pedían aptitudes, buena conducta, y ahora se ofrecía una pensión para convencerlos de seguir la carrera de maestro. La relación entre ambas no siempre coincidía y a la Escuela Normal no siempre llegaban los mejores prospectos.

El reclutamiento fue un proceso que seguía vigente en 1919. Durante nueve años, la educación, a pesar de los esfuerzos de los profesores y las autoridades, fue inestable e inconsistente. En algunos lugares de la entidad, los presidentes municipales expresaban las dificultades para enviar aspirantes a la Escuela Normal de Profesores; una de las causas que mencionaban era la deficiente calidad de la educación primaria que recibían y la negativa a comprometerse financieramente en la educación de algunos profesores.

## CONSIDERACIONES FINALES

Desde fines del siglo XIX y principios del XX, la educación normalista en San Luis Potosí se orientó por el género y la clase social. En este orden, la representación social sobre el varón era la base de la educación que se otorgaba en la Escuela Normal de Profesores; en ella se conjugaban dos tipos de formación: profesional y militar.

Durante el Porfiriato, la profesión de magisterio ya era poco atractiva para los varones que tenían posibilidades de realizar estudios en carreras profesionales liberales debido a los bajos sueldos y a la alta inversión en tiempo para cursarla. Esta circunstancia institucionalizó procesos como el reclutamiento de los estudiantes en el territorio estatal y formalizó requisitos que propiciaron la construcción del perfil de los profesores: edad diversa, desde niños hasta adultos, preparación académica no siempre idónea, buena salud y sin malformaciones físicas, de origen rural y pobre.

En el primer gobierno revolucionario se realizaron esfuerzos para transformar la formación normalista, desapareció el proceso de reclutamiento debido al movimiento armado, se amplió el número de becas para los estudiantes y se propuso elevar y sostener la preparación académica de los aspirantes a profesores. El compromiso de trabajo que se firmaba ante el jefe político fue sustituido por la demostración de comprobada pobreza y aptitudes sobresalientes en el estudio. La situación económica del país no permitiría aplicar estos cambios en el corto plazo. Las diferencias en ambos esquemas no modificaron el perfil de los estudiantes de profesorado, después del movimiento revolucionario solo se institucionalizó ser pobre. La reforma educativa de Berlanga que incluía estas propuestas no logró cambios inmediatos, pero sí influyó en algunos cambios de la identidad de los profesores postrevolucionarios.

## REPOSITORIOS

AHBECENE, Sección Académica, Subsección Alumnos, Serie Registro de Inscripción y Matricula 1893-1919

AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, 1900-1912

AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, 1915

AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Normatividad, 1912-1965

AHSLP, Informe de Gobierno, Blas Escontría, 1901

AHSEER, Archivo de la Dirección, 1914

AHSEER, Archivo de la Dirección, 1915

AHSEER, Archivo de la Dirección, 1917

Periódico oficial del Estado de San Luis Potosí, 1894

Enseñanza Normal. Plan, programas y reglamento de cursos y exámenes. Montevideo, Imprenta Nacional, 1935

## REFERENCIAS

ÁLVAREZ, I. La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México (Un caso histórico exploratorio). In Latapí, P., Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. I. La educación formal. México: SEP. Nueva Imagen, 1991.

BOURDIEU, P. y Passeron, J.P. Los Herederos, los estudiantes y la cultura. México: Siglo XXI, 2008.

CARTLEDGE, P. ¿Qué es la historia social ahora? In Cannadine, D. ¿Qué es la historia ahora? España: Universidad de Granada. Editorial Universidad de Granada Almed, (2005).

KNIGHT, A. Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano. In Joseph, G. Nugent, D. Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno. México: Ediciones Era, 2002.

KNIGHT, A. **La Revolución Mexicana**. México: FCE. 2010.

LORENZO, Vicente, Juan Antonio, "Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España, 1370-1990", Revista Complutense de Educación, Vol. 6, No. 2, Servicios de Publicaciones, Universidad Complutense, Madrid, 1995.

LUZZATO, S. Jóvenes Rebeldes revolucionarios 1789-1917. In Levi, G. Schmitt, J.C. Historia de los jóvenes. II La Edad Contemporánea. Madrid: Taurus, 1996.

MUÑIZ, E. **Registros corporales**. México: UAM, 2008.

MURO, M. **Historia de San Luis Potosí**. México: Tomo III, 1973.

MURO, M. **La historia de la Instrucción Pública en San Luis Potosí**. San Luis Potosí, S.L.P. Imprenta, Litografía, Encuadernación y Librería de M. Esquivel y Cía. 1910.

### SUBJETIVIDAD, CONOCIMIENTO Y PROFESIONALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE MAGISTERIAL<sup>1</sup>

Data de submissão: 05/02/2021

Data de aceite: 26/02/2021

#### **Nancy Esther Salvá Tosi**

Doctora en Educación,  
Universidad Autónoma de Madrid, UAM.  
España

Correo electrónico: nancy.st37@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-7126-1716>

#### **Ana Karina Irastorza Rodríguez**

Maestra Directora en Escuela Pública  
Categoría APRENDER

Correo electrónico: iraskarina@gmail.com

#### **Margaret Zamarrena Labandera**

Licenciada en Ciencias de la Educación,  
FHCE/ UDELAR, Uruguay  
Correo electrónico: mzamarrena@gmail.com

#### **Daina Alicia Varela Daray**

Magister en Educación, Sociedad y Política,  
con Mención en Sistemas de enseñanza,  
FLACSO/ Programa para Uruguay,  
Costa Rica

Correo electrónico: dainavarela@gmail.com

**RESUMEN:** En esta investigación, iniciada en 2014, hemos podido indagar un

<sup>1</sup> El artículo fue presentado como ponencia en las Jornadas de Investigación en Educación Superior. Montevideo, 25- 27 de octubre de 2017.

amplio referencial de representaciones, metarreflexiones, continuidades y transformaciones acerca de la docencia en el escenario de la formación de grado desde la mirada de los estudiantes magisteriales. La presentación se organizará en tres momentos. En el primero se hará referencia a la metodología de investigación y su implementación, en la segunda se presentará el posicionamiento (nómada) que van asumiendo los estudiantes en el proceso de formación y en circunstancias de metarreflexión y finalmente se dará cuenta de reflexiones críticas del grupo de investigación durante la producción de conocimiento. La elección de la metodología de investigación cualitativa de enfoque narrativo se justifica para validar la palabra de los sujetos pedagógicos en la trama institucional de su formación magisterial. Se seleccionaron dos herramientas de investigación: el grupo de discusión y la narrativa autobiográfica. El trabajo de campo se inició informando de la investigación a estudiantes de los cuatro años de la carrera y de los tres turnos e invitándolos a participar voluntariamente. El enfoque dado a la narrativa autobiográfica intentó provocar la tensión entre el instituto y la escuela de práctica, las dos instituciones en las cuales acontece esta formación. En los primeros

acercamientos, se identifican con ambos escenarios transitándolos sin distinguir su especificidad ni su complementariedad. Les asignan una dualidad excluyente, naturalizada y legitimada. En otras circunstancias toman conciencia que esas lógicas siguen vigentes pero trascienden el reconocimiento cuando asumen otro lugar en las instituciones y admiten un nuevo lugar a los otros. Al finalizar la investigación podemos afirmar que el discurso y la representación han estado centrados esencialmente en dos dimensiones dialógicas que la atravesaron en forma permanente: el diálogo entre experiencias y el diálogo entre experiencias y autores.

**PALABRAS CLAVE:** Identidad docente. Subjetividad. Profesionalidad.

### SUBJECTIVITY, KNOWLEDGE AND PROFESSIONALISM IN TEACHER TRAINING

**ABSTRAC:** In this research, which began in 2014, we have been able to investigate a large reference of representations, meta-reflections, continuities and transformations about teaching in the stage of undergraduate training from the perspective of teacher students. The presentation will be organized in three moments. In the first, we make reference of the research methodology and its implementation. In the second, we present the positioning (nomadic) that students are assuming in the training process and in meta - reflection circumstances. And finally, critical reflections of the research group reported in the knowledge production. The choice of the qualitative research methodology with a narrative approach is justified to validate the voice of the pedagogical subjects in the institutional game of their teacher training. There were selected two research tools: the focus group and the autobiographical narrative. The field work began by informing students of the four years of the degree and the three shifts about the research and inviting them to participate voluntarily. The approach given to the autobiographical narrative attempted to provoke tension between the institute and the practice school, the two institutions in which this training takes place. In the first approaches, they identify with both scenarios crossing them without distinguish their specificity or their complementarity. They assign them an exclusive, naturalized and legitimate duality. In other circumstances, they become aware that these logics are still valid but transcend recognition when they assume another place in the institutions and admit a new place to others. At the end of the research, we can affirm that the discourse and representation have been essentially centered on two dialogic dimensions that permanently crossed it: the dialog between experiences and the dialog between experiences and authors.

**KEYWORDS:** Teaching identity. Subjectivity. Professionalism.

## 1 INTRODUCCIÓN

En el escenario contemporáneo, donde la educación sigue siendo un asunto público que convoca opiniones controvertidas y que últimamente hacen foco en el problema de



la docencia como responsable de las problemáticas visibles, nos proponemos repensar y visitar los espacios de formación con la intención de provocar las transformaciones que, desde la teoría, parecen estar anunciadas.

Presentamos una relectura de la formación docente a través de la mirada y de las voces de estudiantes magisteriales, de los Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez (IINN) de Montevideo, como los sujetos pedagógicos en formación. Iniciamos esta investigación en el año 2014, utilizamos una metodología cualitativa de enfoque narrativo y seleccionamos dos herramientas de investigación: el grupo de discusión y la narrativa autobiográfica. Este proyecto nos permite estudiar las subjetividades sobre la docencia como profesión, reconocer las percepciones que manejan sobre sí mismo los propios sujetos pedagógicos en su formación de grado y también sobre los docentes formadores con los cuales interactúan en los escenarios de formación.

Como grupo de trabajo destacamos el valor de la investigación como espacio de formación para investigadores y participantes de la misma. La experiencia aporta evidencias en las que los estudiantes se involucran y se forman, dialogan, se dicen y se hacen cargo como autores de sus propias palabras. Es a partir del análisis e interpretación de estos aportes que el equipo de investigación reconoce temáticas que interpelan y habilitan diálogos entre experiencias, entre experiencias y teorías y entre teorías. Es decir, significa la apertura a un pensamiento alternativo que genera otra teorización y otra investigación.

## 2 EL CAMINO RECORRIDO

La opción por el enfoque metodológico cualitativo y biográfico narrativo (Bolívar, 2005) tiene que ver con su potencialidad para la exploración de subjetividades. De ahí que nos coloca como investigadores y docentes ante el desafío de escuchar a los estudiantes para conocer cómo viven la experiencia de su formación, qué sienten y cuáles son sus problemas. Entrar en este terreno supone dejarse decir y considerar lo dicho como una construcción de la que somos parte y nos lleva a interrogarnos sobre ¿Cuál es el deseo que mueve a los jóvenes a ser docentes?; ¿Cuáles son sus concepciones y expectativas sobre la representación social en relación a la formación magisterial?; ¿Qué cambios se identifican en el recorrido de su formación?; ¿Cuáles son los escenarios pedagógicos que tienen poder transformador? Estas reflexiones, primeras para la investigación, constituyen preocupaciones históricas de los docentes que trabajamos en la formación docente y en esta oportunidad nos disponemos a investigarlas convocando las subjetividades que circulan en los escenarios socioculturales de la formación magisterial.

La fase empírica comienza informando e invitando a la participación voluntaria y anónima de estudiantes de un grupo de cada curso (primero a cuarto año de la carrera) en cada turno. La primera actividad es un cuestionario autoadministrado, a través del campus virtual institucional, con preguntas abiertas que tienen el propósito de explorar la temática para desocultar algunos significados. Los estudiantes, aunque narradores anónimos, toman la palabra para ser autores en la creación de lo que Fernández (2005) llama novela institucional. Se trata de una producción cultural que incorpora la relación dialéctica de lo instituido y lo instituyente. Esta primer entrada al territorio de la investigación abre un escenario de significados incierto, no predecible y divergente que permite hacer público lo privado, lo singular y lo subjetivo.

El análisis de esas respuestas aporta aspectos que cambian nuestra mirada colocando otros temas como relevantes, dejando en segundo plano nuestras expectativas al formular las preguntas iniciales. Sus voces nos plantearon varias dudas ¿Su intención habrá sido reforzar lo ya dicho?; ¿Le estarán asignando otro significado a la experiencia educativa? En esta etapa tomamos conciencia que lo metodológico se va construyendo a partir de lo que ocurre y nos ocurre tanto a estudiantes como a los propios investigadores.

Para emprender la segunda fase, la experiencia en los grupos de discusión, se hace una búsqueda de concepciones e ideas a las que los estudiantes dieron relevancia en sus respuestas al cuestionario, pero, a la vez resultan provocadoras de debate. Con esta preocupación también revisamos aportes teóricos y encontramos, en las palabras de Skliar y Larrosa (2009), algunos elementos esclarecedores para nuestro trabajo: “Nos hemos formado siendo altamente capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros. Y, sobre todo, nos hemos formado ¡siendo altamente incapaces de dejar a los otros conversar entre sí!” (p. 154).

Desde esta perspectiva, la instancia grupal transita entre la aprobación y la censura a partir de la presentación de la primer pregunta que seleccionamos: ¿Cómo se llega a ser un buen docente? La experiencia, inédita tanto para los estudiantes como para nosotras, exige apelar a ciertas formas de afectividad para habilitar-nos y podemos afirmar que, en cada uno de los tres grupos, se dan situaciones diferentes. Cuando los silencios o reiteraciones aparecen, proponemos una segunda pregunta para restablecer el diálogo, Por ejemplo: ¿qué significa para ustedes la docencia?

El análisis de los tres discursos grupales permite reconocer temáticas como la relación teoría - práctica, vocación - profesionalización, docente ilustrado - docente en proceso continuo de formación o el lugar del conocimiento en la formación magisterial. Estos fueron temas centrales en la reflexión y teorización del grupo de investigación.

Además, tenemos que señalar que, más allá de las diferencias, en todos los grupos estuvo el reclamo de ser escuchados. De esta manera se confirma lo que, desde el inicio de la experiencia de investigación nos propusimos: dar la palabra al otro, el estudiante magisterial, para provocar su insurrección, su ira, su afectividad y su conocimiento como manifestación de subjetividad e intersubjetividad.

Las narrativas escritas (tercera fase del trabajo de campo) se constituyen en el punto de partida que nos permite re-historizar algunas prácticas que los estudiantes magisteriales valoran como experiencias relevantes para ser contadas (De Souza, 2014). Son prácticas que representan acontecimientos que les ocurrieron, prácticas en las que estuvieron presente y cuyo significado encuentra un lenguaje para ser narradas. Este tercer encuentro con sus discursos devela cómo van creando sus trayectorias vitales los estudiantes durante su formación, cómo se posicionan en lugares hegemónicos y contra-hegemónicos de la educación en el mundo real. Estas incursiones en los turbulentos escenarios de la experiencia de la práctica muestran una realidad en movimiento.

Las narrativas estudiantiles se configuran como estudios de casos emergentes de las experiencias personales (especiales) de la práctica. El análisis e interpretación de estos textos permite buscar y presentar perspectivas múltiples que dan cuenta de diferentes formas de ver/entender la realidad educativa. De esta manera, pone en funcionamiento una doble hermenéutica que implica presentar la interpretación del narrador y, a partir de ella, construir nuevo conocimiento. En este proceso de investigación biográfico narrativo incursionamos en experiencias cotidianas de la práctica profesional como escenario de conflicto; la enseñanza, enseñantes y aprendientes, la ética y el sentido de la identidad docente, entre otras. Como consecuencia, la investigación se constituye como una herramienta de concientización y proyección de futuros posibles, de una educación para la transformación social.

### **3 LOS RELATOS Y LA TRANSFORMACIÓN DE SIGNIFICADOS.**

#### **3.1 VOCES EN PRIMERA PERSONA DEL SINGULAR**

Los estudiantes magisteriales, como sujetos de la investigación, se convierten en autores y actores de relatos (Ricoeur, 2009) y ponen en juego significados detrás de las palabras escogidas para explicar lo que sucede en su entorno social. La figura del docente se presenta relacionada con el fin social como “salvador” pero también como “apóstol”, atravesado por mediadores familiares o referentes como ejemplos o modelos. Estos testimonios evidencian sujetos que asumen el desafío de decir lo que piensan. Transitan por una primera transformación que supone hacer público lo privado de su

propia experiencia y la decisión de ser docente habilitando la visibilidad de los problemas que implica.

Como argumentan Skliar y Larrosa (2009) la experiencia es eso que nos pasa, que llega al sujeto desde la exterioridad y lo transforma. Lo que sucede entre el acontecimiento y lo que el sujeto relata, tiene que ver con lo que se pone en juego, con lo que se puede pensar y lo que se quiere pensar, es decir, constituye la condición de posibilidad de que una idea llegue a ser decible. En este entramado de voces encontramos valoraciones que van cambiando en el tránsito por su carrera. Se reconoce un cambio de foco que transita entre el gusto por trabajar con niños (en estudiantes de primer año) hasta el valor social de la tarea docente en su posibilidad de transformación social y cultural (en grados superiores). También está presente la lógica del sacrificio que encuentra alianzas en el empleo de términos como vocación y se valida en las condiciones de trabajo alienante que obstaculiza la reflexión.

### 3.2 EL ENCUENTRO DE RELATOS EN EL DIÁLOGO: LA VOZ DEL NOSOTROS

El escenario grupal no es suficiente para transitar del yo al nosotros. Es esencial reconocer al otro, situarse en el lugar de las interacciones que permite tomar distancia para habilitar la crítica. Porque, la alteridad implica como plantea Filloux (2004) “un doble movimiento que es pasar de la conciencia para mí mismo y una conciencia para mí mismo que pasa por el reconocimiento de que el otro es una conciencia para sí” (p.38).

En los grupos de discusión los actores transitan desde la soledad hacia la polifonía de voces, se reconocen interpelados por otras voces en la búsqueda de significados compartidos. En un momento del debate, emerge alguna voz que sintetiza lo que les está ocurriendo: “*Hablando entre nosotros aflora lo que es la docencia.*” Por tanto, el espacio del grupo de discusión se convierte en un escenario en el cual acontecen los hechos de la narración (Cullen, 2009). En él, se implican los modos de actuar en entramados de relaciones sociales particulares. Tal es así que estos modos de actuar van tejiendo tradiciones que entrelazan pasado y presente. La metáfora del escenario habilita al reconocimiento de los lugares como espacios antropológicos donde se construyen subjetividades. En la trama del diálogo podemos reconocer dos escenarios geo-referenciados: el Instituto y la Escuela.

Las temáticas planteadas por los estudiantes en el escenario del Instituto giran en torno a tres dimensiones: el plan de estudios, el funcionamiento institucional y los vínculos interpersonales. Se manifiestan como tópicos en el diálogo: “*En segundo, tercero y cuarto, estás solo para magisterio... la práctica, planificar ...estudiar para... vivimos en el*

*instituto.*” Van tomando conciencia de la angustia por los tiempos, la asistencia a clases, las exigencias y autoexigencias de la formación no solo como denuncia sino como reflexión que los lleva a confirmar o des-confirmar su opción por la docencia.

Emerge la polémica acerca de la concepción finalista del conocimiento que hay que adquirir para ser maestro y ciertas formas de resistencia (Giroux, 2003) frente a la misma cuando los estudiantes a través de la praxis logran tomar distancia. Sus discursos explicitan: *“No me da el tiempo para abarcar todo... Estudiar todo lo de magisterio y todo lo que tenemos que estudiar para dar juna clase!* Estas voces anuncian la existencia de individuos normalizados, insertos en sistemas jerárquicos que sostienen y replican sistemas de sumisión invisibles. Sin embargo, estos sujetos sujetados, al narrar su experiencia de formación, inician procesos de deconstrucción de su condición de objetos, en tanto y en cuanto, se piensan a sí mismos y dejan de ser pensados por otros al poder hablar de sí mismos.

#### **4 APROXIMACIONES A LAS IDENTIDADES PROFESIONALES DE LOS DOCENTES**

En la evolución de la experiencia de investigación se ha podido reconocer, organizar y nombrar un conjunto de temáticas emergentes de la escucha de las voces de los participantes que presentamos como ejes para la reflexión. Hemos podido elaborar interpretaciones y teorizaciones que nos permiten entender mejor lo que queríamos comprender, de tal manera ha sido posible anunciar los siguientes ejes de reflexión.

##### **4.1 LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE PENSADA COMO UNA CONSTRUCCIÓN POLIFÓNICA**

Esta enunciación no surge como respuesta a las preguntas que nos planteamos al iniciar el proceso de investigación, sino, como una aproximación teórica elaborada en escenarios de debate. El texto visibiliza dos dimensiones constitutivas de la profesión que permiten argumentar acerca de la insuficiencia de la educación como transmisión. Una, refiere a la inconclusión de la docencia como una práctica en devenir entrando en conflicto y en debate con la representación social instalada que reconoce la docencia como una práctica conocida y definida como conocimiento tácito. Otra, alude a la participación de pluralidad de voces que aportan perspectivas particulares a la construcción social e histórica de la docencia como profesión.

Esta perspectiva nos lleva a distinguir un movimiento contradictorio y no previsible entre un posicionamiento hegemónico y otro, emergente, contrahegemónico. Uno, que lucha por mantenerse y otro, que busca conquistar su reconocimiento desde el contexto

concreto y más allá del discurso teórico que lo anuncia. En el primero predomina el pensamiento único, el saber acabado, la docencia como vocación, la tradición que asigna un rol establecido y esperado. El segundo responde a una realidad social que muestra pluralidad de significados, variedad de razones e interpretaciones que exigen reflexión y construcción social del conocimiento, que valora el conocimiento situado en diálogo con otros conocimientos y saberes, es decir, una cultura en devenir. Sabemos que estas formas de pensar la docencia suponen modelos de formación profesional específicos y deferentes.

#### 4.2 EL CARÁCTER TRANSFORMATIVO DE LA DOCENCIA

Los estudiantes acuerdan, en la polémica del debate, que la profesión docente incluye su carácter transformativo que exige re-imaginar el lugar de los sujetos en formación (escolares y estudiantes magisteriales) y de los sujetos formadores (profesores y maestros). Proponen y se proponen el desafío de pensar la educación como construcción cultural para lo cual es necesario abandonar lugares de certeza e involucrarse en encrucijadas de incertidumbre. Plantean la urgencia de someter a reflexión crítica los estereotipos instituidos en la práctica educativa para desocultar los mecanismos de control que instalan y desde allí, tomar conciencia de una realidad que necesita transformación. Es decir, creación de nuevos lugares en los cuales situarse y reconocerse como sujetos en transgresión.

Esta ruptura implica varias transformaciones en lo que constituye la relación entre la práctica y la teoría, abandonando los modelos de oposición, de autonomía y de dependencia (Carr, 1996) para instituir la relación dialéctica que promueve la co-construcción en la complejidad de la educación.

#### 4.3 LA REIVINDICAN DE UNA FORMACIÓN VINCULADA A LA INVESTIGACIÓN

Las voces de los estudiantes avanzan en propuestas para transformar la formación actual hacia ese modelo contrahegemónico al que refieren. Más allá de señalar la ausencia histórica de la investigación como disciplina en los planes de formación docente, sus voces argumentan que la experiencia de investigación significa la oportunidad de producción de conocimiento como parte de su propia formación. Este planteo no significa negar la importancia de la circulación del saber en las instituciones de educación terciaria, ni el valor de los saberes legitimados en diversos campos científicos para validar el saber de la experiencia. Por el contrario, proponen una formación que incluya la investigación como disciplina y como metodología en todas las disciplinas, conjuntamente con otras formas

de enseñanza, se trata de encontrar complementariedades.

Hacen referencia a la didáctica como disciplina muy importante en la profesión que exige una relación teoría-práctica con la mediación de la investigación. Afirman que los cursos de didáctica del instituto plantean un campo del saber en diálogo con otros campos del saber, los que interactúan dialógicamente con el saber de una práctica profesional concreta. Por tanto, cada uno de ellos aporta a la construcción de significados de una actividad profesional situada en contextos reales.

#### 4.4 LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA COMO SUJETOS PEDAGÓGICOS EN FORMACIÓN

Los estudiantes, sujetos de la investigación se sitúan desde la humildad y se disponen a escuchar y escucharse. Pero, también quieren escuchar al otro - compañeros, profesores, maestros adscriptores- como oportunidades para crear espacios de reflexión y autorreflexión. Refieren a la praxis (Freire: 1997) como una experiencia real en la cual confirman el respeto a la postura y el conocimiento del otro, reconocen las relaciones de poder que atraviesan el diálogo y las relaciones humanas sin que constituyan obstáculos en el debate. Se disponen a crear un lenguaje que hable de su experiencia y los convierta en co-participantes en su formación. Es así como reconocen que esta postura es un horizonte a conquistar, un proyecto a construir en forma conjunta que implica procesos de descolonización de nuestras representaciones. Todo este planteo implica superar los modos clásicos de pensarnos como estudiantes, como profesores, como orientadores y exige asumir la participación como compromiso y responsabilidad consigo mismo y con los otros.

#### 5 LAS NO CONCLUSIONES: Y AHORA ¿...?

Como grupo de investigación avisamos una encrucijada de caminos y la posibilidad de otros comienzos poblando espacios de debate y producción académica que jerarquicen las voces de autoría de docentes y estudiantes. Adquiere relevancia la voz estudiantil que plantea otras miradas y deja abierto un ambicioso recorrido de investigación, cuando concebimos la práctica docente como un escenario complejo, incierto y polémico que ofrece posibilidades para encontrar alternativas pedagógicas a las problemáticas que nos preocupan y nos ocupan desde hace décadas.

En suma, el camino recorrido ha puesto en evidencia que los espacios de investigación ofrecen una experiencia colectiva fermental que instituye la participación democrática, la alteridad y la ética emancipatoria como futuro impredecible.

## BIBLIOGRAFÍA

BOLÍVAR, A. (2002) *¿De nobis ipsis silemus?. Epistemología de la investigación biográfico - narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa (4) 1. Consultado el 23/8/2015 en: <http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

CARR, W. (1996) *Una teoría para la educación*. Madrid: Ediciones Morata S. L.

DE SOUZA, C. (2014) *Campos y territorios de la indagación (auto)biográfica en Brasil: redes de investigación y educación rural*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol 19 N° 62.

CULLEN, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.

FERNÁNDEZ, L. (2005) *Las instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

FILLOUX (2004) *Intersubjetividad y formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas

FREIRE, P. (1997) – *Pedagogía de la autonomía*. México: Ediciones Siglo XXI.

GIROUX, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

RICOEUR, P. (2009) *Educación y política: De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: UCA- Prometeo.

SKLIAR, C. y J. LARROSA (comp.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Argentina. Ed. Homo Sapiens.



## SOBRE A ORGANIZADORA

**Paula Arcoverde Cavalcanti** - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública”.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Actitudes ambientales 153, 164

Aprendizagem 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 53, 57, 67, 68, 70, 72, 87, 88, 102, 119, 120, 124, 125, 126, 128, 247, 259, 261, 262, 264, 266, 274, 276

Arte 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 43, 107, 147, 278

Assiduidade 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 87

Autocuidado 259, 263, 266

### C

Calidad 43, 110, 129, 155, 158, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 198, 199, 200, 201, 203, 252, 255, 284, 290, 293, 305, 310, 311, 312, 318, 319, 321, 322, 332, 334

Chile 163, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 218, 219

Ciclos 37, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 200, 298, 303, 309,

Cinema 1, 2, 6, 8, 9

Citas 130

Competencias 11, 14, 20, 21, 160, 163, 169, 170, 175, 182, 200, 201, 205, 207, 223, 281, 282, 288, 289, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 315

Conciencia Ambiental 153, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

Cuidador 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268

Currículo 2, 10, 32, 102, 123, 125, 126, 127, 128, 131, 187, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 279, 303

### D

Democratização do ensino 118, 119, 120

Desmercantilizador 194

Deterioro Ambiental 153, 154, 155, 156

Dialogismo 55, 57, 58, 59, 61, 62, 66

Direito à educação 93, 96, 104, 107

Discapacidad 165, 166, 167, 168, 169, 175, 179, 186

Discurso 55, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 94, 96, 101, 102, 103, 114, 133, 192, 196, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 247, 333, 337, 343

Dispositivos 103, 106, 110, 231, 287, 294, 315, 324

Diversidade 24, 37, 124, 125, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 279

## E

Educação 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 63, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 83, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 117, 118, 119, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 196, 221, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 323

Educação de adultos 73, 74, 75, 90, 91

Educação infantil 3, 6, 29, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 127

Educación 13, 14, 15, 20, 21, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 129, 130, 132, 133, 134, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 171, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 206, 210, 211, 215, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 235, 236, 237, 239, 241, 247, 249, 250, 258, 281, 283, 284, 286, 289, 290, 291, 292, 295, 297, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 340, 342, 343, 345

Educación ambiental 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164

Educación superior 21, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 140, 142, 164, 239, 249, 250, 281, 283, 284, 286, 289, 290, 291, 297, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 318, 319, 320, 321, 336

Enseñanza 11, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 111, 112, 140, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 156, 157, 170, 171, 172, 180, 187, 194, 198, 200, 201, 205, 208, 217, 220, 221, 224, 225, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 246, 247, 282, 288, 291, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 335, 336, 340, 344

Ensino fundamental 78, 87, 92, 98, 99, 101, 106, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 128

Ensino superior 33, 34, 35, 36, 38, 43, 44, 78, 105

Enunciação 55, 58, 60, 63, 64, 65, 66, 72

Estado-Nación 220, 221, 223, 283

Estratégias 22, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 44, 48, 53, 66, 68, 86, 88, 96, 99, 261, 273, 274

Estudiantes 15, 130, 132, 134, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 171, 190, 194, 195, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 289, 301, 303, 311, 313, 316, 318, 319, 320, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344

Estudios de Máster 248, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 257

Exclusión 165, 166, 167, 183, 185, 222

Experiencia en proyectos 145

## F

Formação 1, 2, 5, 6, 9, 10, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 41, 42, 43, 55, 56, 57, 58, 59, 66, 70, 71, 72, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 221, 261, 262, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 323, 324

Formação continuada 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 55, 56, 57, 58, 59, 70, 71, 72, 107,

Formação de professoras 1

Formação inicial de professores 93, 105

Formación 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 108, 110, 111, 115, 116, 117, 130, 132, 141, 142, 144, 145, 146, 149, 152, 154, 156, 157, 159, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 229, 230, 233, 236, 237, 239, 246, 247, 250, 255, 280, 281, 283, 284, 288, 289, 290, 295, 297, 298, 299, 300, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 317, 319, 321, 322, 324, 325, 327, 328, 330, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345

Formación docente 108, 110, 111, 115, 116, 144, 145, 146, 149, 152, 198, 201, 202, 205, 228, 230, 239, 246, 280, 295, 298, 305, 307, 310, 317, 319, 336, 338, 343

Formación docente universitaria 108, 280, 319

Formación inicial 152, 198, 199, 204, 217, 218, 237, 239

Funcionários públicos 270, 272, 277

## G

Gênero 3, 9, 55, 63, 67, 68, 70, 125, 274

Gestores municipais 22, 23, 24, 27, 28, 30

Globalização 270, 271

## H

Historia regional 220, 221, 222, 234

## I

Identidad 13, 113, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 234, 236, 243, 244, 251, 280, 281, 287, 288, 289, 290, 293, 294, 295, 300, 305, 324, 334, 337, 340, 342, 345

Identidad del profesor universitario 280, 281, 287

Identidad docente 198, 200, 204, 205, 207, 217, 218, 219, 228, 236, 288, 290, 293, 294, 295, 337, 340, 345

Inclusión 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 189, 191, 193, 195, 196, 222, 223, 312

Institucionalización 108, 111, 112, 113, 114, 115, 154, 295

Interacción 14, 144, 145, 146, 151, 171, 191, 209, 214, 237, 257, 293, 327

Investigación 15, 16, 19, 20, 108, 109, 113, 115, 116, 117, 130, 133, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 159, 160, 162, 171, 189, 191, 198, 200, 202, 205, 206, 208, 209, 210, 212, 215, 218, 219, 220, 225, 229, 234, 235, 236, 237, 239, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 258, 284, 285, 286, 290, 291, 292, 305, 306, 308, 309, 312, 313, 317, 318, 320, 322, 324, 325, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345

Investigación cualitativa 198, 209, 218, 235, 237, 247, 336

## L

Länder 165, 166, 167, 168, 169, 171, 175, 176, 178, 183, 184, 185, 186, 187

Ley de Inclusión Escolar 189, 191, 193, 195

## M

Mercado escolar 189, 196

Método Delphi 248, 249, 251, 252

MOBRAL 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Motivação 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 261

## N

Normalistas 322, 323, 324, 325, 328, 330

Normas APA 130, 140

## O

Organização curricular 118, 119, 120, 121, 274,

## P

Pasantías 19, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152

Perfil 12, 16, 22, 28, 30, 32, 35, 78, 104, 105, 106, 159, 182, 200, 252, 253, 295, 298, 299, 300, 307, 322, 323, 324, 325, 326, 334

Perfil docente universitario 307

Plagio 130, 131, 132, 133, 134, 139, 140, 141, 142, 143

Pluriculturalidad 221, 225, 234

Políticas educacionais 93, 95, 99, 102, 119, 128

Postgrado 11, 16, 20

Prácticas de enseñanza 237, 238, 239, 240, 246, 316

Procesos de contextualización 237, 240, 241, 242

Profesionalidad 170, 336, 337

Profesorado universitario 239, 298, 299, 306, 307, 309, 310, 321

Professores de educação física 45, 46, 48, 49, 52, 53

Psicoeducação 259, 266

## R

Recursos Naturales 153, 154

Referencias 43, 71, 109, 112, 113, 130, 141, 152, 187, 196, 218, 236, 247, 258, 305, 319, 335,

Residencia 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 217, 227, 239, 246, 256

Revolución 233, 305, 320, 322, 324, 325, 329, 335

## S

Salud 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 193, 212, 322, 326, 327, 334

Sentido 6, 17, 34, 35, 37, 41, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 73, 81, 82, 83, 85, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 113, 114, 119, 126, 128, 171, 191, 192, 201, 206, 209, 210, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 236, 239, 240, 246, 261, 265, 271, 272, 274, 278, 283, 286, 288, 292, 298, 302, 309, 310, 316, 318, 319, 321, 333, 340

Subjetividad 206, 282, 336, 337, 340

## T

Teoria da autodeterminação 46, 47, 49

Transiciones académicas 249, 256

Trayectoria de acceso 249

Tutoría 145, 152

## U

UNDIME 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32

Universidad 11, 12, 13, 16, 21, 108, 111, 112, 116, 117, 129, 130, 133, 142, 144, 145, 146, 149, 151, 153, 156, 163, 164, 189, 194, 198, 200, 218, 222, 229, 237, 239, 248, 250, 258, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 296, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 335, 336

## V

Vicisitudes 198, 199, 202

Vocación 116, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 211, 216, 217, 218, 281, 289, 290, 294, 329, 339, 341, 343



**EDITORA  
ARTEMIS**