

RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA (REDPEL)

REDE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA (REDPEL)



Conversando Currículum. Voces desde la Formación de Maestría en América Latina

Currículo em diálogo. Vozes do Mestrado em Educação na América Latina



RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA (REDPEL)

REDE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA (REDPEL)



Conversando Currículum. Voces desde la Formación de Maestría en América Latina

Currículo em diálogo. Vozes do Mestrado em Educação na América Latina



Conversando Currículum. Voces desde la Formación de Maestría en América Latina

Currículo em diálogo. Vozes do Mestrado em Educação na América Latina

Red De Posgrados En Educación En Latinoamérica (Redpel)

Rede De Pós-Graduação Em Educação Da América Latina (Redpel)

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado,
Maestría en Educación

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

<https://posgrado.pucp.edu.pe/>

<https://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/educacion/>

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182397>

Primera edición digital, Noviembre 2021

Coordinación y edición: Alex O. Sánchez Huarcaya

Coordinador interno de la PUCP: Mag. Lileya Manrique Villavicencio

Coordinador interno de la UNESP: Dra. Deise Aparecida Peralta

Coordinador interno de la PUC Campinas: Dra. Maria Silvia Pinto de Moura
Librandi da Rocha

Coordinador interno de la UAZ: Dra. Beatriz Herrera Guzmán

Coordinador interno de la UPTC: Dra. Elsa Georgina Aponte Sierra

Coordinador interno de la U. Chile: Mag. Marcelo Pérez Pérez

Cuidado de edición: Alex O. Sánchez Huarcaya, Samuel Mendonça y María de
Lourdes Salas Luévano

Corrección de estilo: Rafael Cánepa Alvarez

Traductor de la introducción y presentación al castellano y portugués:

Oscar Meléndez Robles

Traductores de síntesis y resúmenes: Ana Greice Moreira Penha

Diseño y diagramación: Olga Tapia Rivera



Conversando Currículum. Voces desde la Formación de Maestría en América Latina. Currículo em diálogo. Currículo em diálogo. Vozes do Mestrado em Educação na América Latina por la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NonComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-13429.

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas. El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

ISBN: 978-612-48021-5-7

COMITÉ EDITORIAL

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya
Pontificia Universidad Católica del Perú

Artur José Renda Vitorino
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Beatriz Herrera Guzmán
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Carla Beatriz Capetillo Medrano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Daniel Johnson Mardones
Universidad de Chile

Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

Elsa Georgina Aponte Sierra
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

Lileya Manrique Villavicencio
Pontificia Universidad Católica del Perú

Liliana Inés Ávila Garzón
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Marcelo Pérez Pérez
Universidad de Chile

María de Lourdes Salas Luévano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Samuel Mendonça
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Rosa María Tafur Puente
Pontificia Universidad Católica del Perú



ÍNDICE

PRÓLOGO	9
PREFÁCIO	11
INTRODUCCIÓN	13
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1	
LÚDICA E INFANCIA: UN ENCUENTRO REFLEXIVO PARA PENSAR EL CURRÍCULO/ LÚDICO E INFÂNCIA: UM ENCONTRO REFLEXIVO PARA PENSAR O CURRÍCULO	29
<i>Zoraida Salamanca Manrique</i> <i>María Teresa Suárez Vacca</i>	
CAPÍTULO 2	
A “CARTILHA DE HIGIENE” DE RENATO KEHL: ANÁLISE DOS REFERENCIAIS HIGIENISTAS NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA/ LA “CARTILHA DE HIGIENE” DE RENATO KEHL: REFERENCIALES HIGIENISTAS EN LA ALFABETIZACIÓN INFANTIL BRASILEÑA	46
<i>Vinícius Dias de Melo</i> <i>Artur José Renda Vitorino</i>	
CAPÍTULO 3	
LA LECTURA COMO EXPERIENCIA INCLUSIVA EN EL AULA MULTIGRADO/ LEITURA COMO EXPERIÊNCIA INCLUSIVA NA SALA DE AULA MULTIGRADE	60
<i>Ruth Mireya Chaparro Parada</i> <i>Elsa Georgina Aponte Sierra</i>	
CAPÍTULO 4	
PROJETO ATELIÊ: DRAMAS E CONQUISTAS NA CONSTRUÇÃO DE INOVAÇÃO CURRICULAR NUMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA/ PROYECTO ATELIÊ: DRAMAS Y LOGROS EN LA CONSTRUCCIÓN DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN UNA ESCUELA PÚBLICA BRASILEÑA	74
<i>Lúcio Cesar de Mattos Serrano</i> <i>Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha</i>	



CAPÍTULO 5

ESTUDIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN CÍVICA Y
FORMACIÓN CIUDADANA: AGENDA, TRANSNACIONALIZACIÓN Y
POLÍTICA EDUCATIVA EN CHILE/ ESTUDO INTERNACIONAL SOBRE
EDUCAÇÃO CÍVICA E FORMAÇÃO DE CIDADÃOS:
AGENDA, TRANSNACIONALIZAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL
NO CHILE 92

José Miguel Fuentes Salazar

María Teresa Flórez Petour

CAPÍTULO 6

SITUACIONES COMUNICATIVAS EN EL APRENDIZAJE DEL
INGLÉS POR MEDIO DE UN AMBIENTE DE
INMERSIÓN/SITUAÇÕES COMUNICATIVAS NA APRENDIZAGEM
DE INGLÊS POR MEIO DE UM AMBIENTE DE IMERSÃO 108

María Luisa Esquivel Noriega

Carla Beatriz Capetillo Medrano

CAPÍTULO 7

CURRICULUM E INTERCULTURALIDAD: TRAYECTORIAS
EDUCATIVAS DE LA COMUNIDAD INDÍGENA DE TOCONCE,
DESIERTO DE ATACAMA, CHILE/ CURRÍCULO E
INTERCULTURALIDADE: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DA
COMUNIDADE INDÍGENA DO TOCONCE, DESERTO DE
ATACAMA, CHILE 125

Verónica Muñoz-Rivero

Claudio Millacura Salas

CAPÍTULO 8

TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: O
QUE NOS DIZEM OS CURRÍCULOS PRESCRITOS/ TRABAJO EN
EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICO: LO QUE NOS DICEN
LOS CURRÍCULOS PRESCRITOS 144

Bianca Rafaela Boni

Harryson Júnio Lessa Gonçalves



CAPÍTULO 9

DESPLIEGUE DE LA COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN
EN UNA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
TECNOLÓGICA/ DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE
COMUNICAÇÃO EM UM PROGRAMA PROFISSIONAL DE
EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA 158

Jorge Ruiz Olaya
Lileya Manrique Villavicencio

CAPÍTULO 10

PERTINENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DE UNA CARRERA
DE MÚSICA: PERCEPCIONES DE LOS EGRESADOS/ RELEVÂNCIA
DO PERFIL DO GRADUADO DE UM PROGRAMA DE GRADUAÇÃO
EM MÚSICA: PERCEPÇÕES DOS GRADUADOS 176

Jonathan Camilo Gómez Palomino
Lileya Manrique Villavicencio

CAPÍTULO 11

FORMACIÓN DOCENTE EN GRUPO: RECOMENDACIONES
TÉCNICAS, EXPERIENCIAS COMUNICATIVAS E ITINERARIOS DE
RESISTENCIA/ FORMAÇÃO DOCENTE EM GRUPOS:
RECOMENDAÇÕES TÉCNICAS, EXPERIÊNCIAS
COMUNICATIVAS E ITINERÁRIOS DE RESISTÊNCIA 194

Roberta de Oliveira Barbosa
Deise Aparecida Peralta
Paulo Gabriel Franco dos Santos

CAPÍTULO 12

LA FORMACIÓN DEL HISTORIADOR DESDE EL CURRÍCULUM:
PERSPECTIVAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
ZACATECAS/ A FORMAÇÃO DO HISTORIADOR A PARTIR DO
CURRÍCULO: PERSPECTIVAS DE ENSINO NA UNIVERSIDADE
AUTÔNOMA DE ZACATECAS 215

Sofía Castro Rosales
Beatriz Herrera Guzmán



PRÓLOGO

Uno de los significados de la palabra presentación significa hacer presente. De esta manera, estas palabras previas buscan hacer presente lo que el lector encontrará en las próximas páginas. Dichas páginas nos muestran o, por lo menos resuenan en “una[s] corporeidad[es] de conexiones” “un espacio de encuentro con pares” que abre para escuchar diversos contextos nacionales, y mucho más que eso, que pueden contribuir a una conversación transnacional sobre curriculum que rechaza la idea de “uma base comum e generalista da experiencia” al tiempo que mantiene una esperanza dialógica.

Los textos que acuden a este encuentro dan “valor a la cotidianidad de la escuela” y otros espacios institucionales de educación y buscan reconocer ahí la experiencia intersubjetiva reconociendo “al otro como auténtico otro”. En este sentido, son ciertamente ya “una forma de incluir”. Y sí, son entonces textos que “nasceu de uma inconformidade “ con lo que existe, textos “inquietos e dispostos a proporcionar experiências educacionais diferentes para os seus” lectores, quienes en su lectura volverán a reescribirlos. Textos que se oponen a ese “apetito por medidas duras” de las políticas curriculares concebidas como “nacionales” globalmente dictadas y tristemente acatadas por la mayoría de nuestros gobiernos y que descalifican el quehacer de tantos educadores y pasa por encima de la experiencia de maestros y estudiantes, desconociendo las “diversas necesidades locales y contextos socioculturales”. De esta manera, los distintos capítulos se ocupan de la “problemática político curricular” pensando-sintiendo la “posibilidad de contextualizar territorialmente el curriculum”; pensando-sintiendo curriculum “além de um documento... também... como um processo de construção sociocultural”.

Cada capítulo incluido en este volumen “se origina da investigação realizada durante o mestrado”. Son entonces productos de un diálogo pedagógico, curricular, didáctico intergeneracional entre estudiantes-colegas de nuestros programas y sus tutores. Dialogos en torno a trabajos en “seu sentido ontológico de produção do sujeito por um processo histórico e social”; trabajos que reconocen “ante las diversas situaciones que enfrenta el sujeto y no solamente a la excelencia en el desempeño”. Detrás de estos textos entonces, se encuentran también “tensiones en torno a la identidad y autodefinición” que la escritura de un trabajo final de maestría y la experiencia formativa del itinerario recorrido implica, en el esfuerzo de rescatar una vez más “a presença da vivência”.

Por último, y volviendo al comienzo, el presente texto da cuenta de la “diversidad de significados y modalidades que existen acerca del término currículum” y de los distintos contextos en que currículum se enuncia, se estudia, se vive, se conversa.

Daniel Johnson Mardones
PhD. En Curriculum e Instrucción
Profesor Asociado,
Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Chile



PREFÁCIO

Um dos significados da palavra “apresentação” é o ato de apresentar. Dessa maneira, estas palavras prévias buscam apresentar o que o leitor encontrará nas próximas páginas. Elas mostram ou, pelo menos, ressoam em “uma(s) corporeidade(s) de conexões” ou “um espaço de encontro com pares”, aberto para escutar os diversos contextos nacionais e, além do mais, que podem contribuir para uma conversa transnacional sobre currículo que rejeita a ideia de “uma base comum e generalista da experiência”, mantendo uma esperança dialógica.

Os textos reunidos neste trabalho dão “valor à cotidianidade da escola” e outros espaços institucionais da educação, e buscam reconhecer neles a experiência intersubjetiva, reconhecendo “o outro como um autêntico outro”. Nesse sentido, são certamente “uma forma de incluir”. Portanto, são textos que “nasceram de uma inconformidade” com aquilo que existe, textos “inquietaos e dispostos a proporcionar experiências educacionais diferentes para os seus” leitores, quem ao lerem-nos de novo, eles vão reescrevê-los. Textos que se opõem a esse “apetite por medidas duras” das políticas curriculares concebidas como “nacionais” globalmente ditadas e tristemente acatadas pela maioria de nossos governos e que desqualificam o trabalho de tantas educadores, e passa por cima delas e dos professores e estudantes, desconhecendo as “diversas necessidades locais e contextos socioculturais”. Dessa maneira, os diferentes capítulos abrangem a “problemática político curricular”, pensando-sentindo a “possibilidade de contextualizar territorialmente o currículo”, pensando-sentindo currículo “além de um documento...também...como um processo de construção sociocultural”.

Cada capítulo incluído neste volume “se origina da investigação realizada durante o mestrado”. Portanto, eles são também produtos de um diálogo pedagógico, curricular, didático intergeracional entre estudantes-colegas de nossos programas e seus orientadores. Diálogos sobre trabalhos em “seu sentido ontológico de produção do sujeito por um processo histórico social”; trabalhos que reconhecem “frente às diversas situações que enfrenta o sujeito e não só a excelência no desempenho”. Por trás desses textos, então, estão também “tensões em torno à identidade e autodefinição” que a escrita de uma dissertação de Mestrado e a experiência formativa do itinerário percorrido implica, no esforço de resgatar mais uma vez “a presença da vivência”.

Por último, e voltando ao inicio, este texto trata da “diversidade de significados e modalidades que existen sobre o termo currículo” e dos diferentes contextos en que ele é enunciado, estudado, vivido e conversado.

Daniel Johnson Mardones
PhD. En Curriculum e Instrucción
Professor Asociado,
Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Chile



INTRODUCCIÓN

El presente siglo está demarcado por dos aspectos claves, la generación de conocimiento y el trabajo en redes. En relación con el primer aspecto, se hace necesario que organizaciones como las universidades o centros de nivel superior, incentiven, gestionen y produzcan conocimiento. Entendido esto como un proceso continuo, donde las diferentes instancias y actores de estas instituciones participen en investigaciones a nivel formativo (tesis de grado) o en grupos de investigación. Para esto se hace necesario que los gestores de los diferentes programas trabajen de manera mancomunada y con objetivos claros, así como contar con normativas que alienten la producción de conocimiento, además de los incentivos respectivos.

El segundo aspecto tiene que ver con el trabajo en redes lo cual es importante y necesario en estos tiempos, porque estas redes pueden estar dentro de las organizaciones, tanto locales como extranjeras. Es relevante porque permite que los integrantes de una organización aprendan con otros, dialoguen y discutan sobre temas afines o comunes y, además, se embarquen en trabajos que conducen hacia un mismo fin. Claro está que este trabajo en redes humaniza a los sujetos de diferentes contextos, porque hacen suyas las mismas problemáticas, además de darles la posibilidad de encontrar respuesta a esos problemas de manera conjunta.

Estos aspectos clave, y de seguro con otros, hicieron posible la concreción del presente libro, titulado “Conversando Currículum. Voces desde la Formación de Maestría en América Latina”, el cual es la primera producción de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL), conformada por programas de posgrado de seis universidades de la región.

Previo a esto, damos a conocer algunos hitos de la conformación de la REDPEL.

A mediados de diciembre del 2019, se reunieron los docentes Dr. Daniel Johnson (Universidad de Chile) y Dr. Alex Sánchez (Pontificia Universidad Católica del Perú) en Lima, en el marco del primer congreso de grupos de investigación en currículo, donde dialogaron sobre la posibilidad de llevar a cabo un trabajo conjunto entre diversos programas de Latinoamérica, con el fin de dar a conocer lo que realizan y hacer pensamiento sobre temas comunes de la región.



A mediados del 2020, dialogaron la Coordinadora de la Maestría en Gestión Educativa Dra. Liliana Ávila y la Coordinadora de la Maestría en Educación Dra. Elsa Aponte, ambas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), el docente Dr. Samuel Mendonça de la Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil (PUC Campinas), junto al Dr. Daniel Johnson y Dr. Alex Sánchez para realizar la primera actividad conjunta, la cual consistió en los encuentros de gestión y currículo, donde se expondrían los avances de las tesis de cada programa y serían comentados por docentes, también de esos programas. En octubre de ese año, el día 20, se realizó el Encuentro de Estudios de Posgrado en Currículo (UPTC, U. Chile, PUCP) y, el día 27, el Encuentro de Estudios de Posgrado en gestión educativa (PUC Campinas, UPTC, PUCP). Se presentaron dos estudiantes por cada programa y participaron, en total, doce docentes comentaristas.

Estas actividades acercarían a los diferentes programas a un trabajo en equipo, además de valorar lo que vienen realizando a nivel de tesis de maestría, así como interactuar con docentes y estudiantes en una sola “sala”. Este espacio académico permitió mantener un diálogo más cercano entre las diferentes organizaciones. Queda claro que la virtualidad facilitó el logro del evento.

Posteriormente, se acogería la propuesta de cuatro estudiantes de la PUCP para realizar un evento académico entre estudiantes, lo que significó que cada programa sea representado por un estudiante para que llevara a cabo esta actividad. Los estudiantes serían los siguientes: Barbara Diaz (Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil); Verónica Muñoz (U. Chile); Nidia García (UPTC); Carolina Trentini (PUC Campinas); Arcelia Diaz (UAZ); Claudia Achata, Jhennifer Ramírez, Denis Muñoz y Tatiana Micalay (PUCP). Todo este grupo realizó, el 30 de octubre la I Conferencia Internacional de Estudiantes de Maestría en Educación, con el tema “La educación en tiempos de Incertidumbre: Reflexiones desde el Currículo y la Gestión Educativa”. Cabe resaltar que fueron apoyados por docentes de los diferentes programas y grupos de investigación.

A partir de ello, se dialogó a fines de ese año la posibilidad de organizar una red entre los diferentes programas. Ante esto, el 28 de enero de 2021 se realizó la primera reunión donde participaron las siguientes autoridades y docentes:

UPTC:

Dr. Julio Aldemar, decano de la Facultad de Educación.

Dra. Liliana Ávila, coordinadora Maestría en Gestión Educativa.

Dra. Elsa Aponte, coordinadora Maestría en Educación.

PUC Campinas:

Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid, coordinadora do Programa de Pós Graduação em Educação.

Dr. Samuel Mendonça, docente del posgrado.



UNESP:

Dr. Humberto Perinelli, coordinador Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos.

Dra. Deise Aparecida Peralta, representante do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência.

Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves, docente del posgrado.

PUCP:

Dr. Alex Sánchez, director de la Maestría en Educación.

En esta reunión se acordó formar la Red de maestrías en educación, y se establecieron los siguientes objetivos:

- Fortalecer la formación de los maestristas a nivel internacional.
- Crear espacios de diálogo entre docentes y estudiantes de los diferentes programas.
- Realizar producciones académicas que involucren a docentes y estudiantes de los diferentes programas.
- Fortalecer los grupos de investigación.

El 19 de marzo se sumarían las autoridades y docentes de la UAZ:

- Dr. Raúl Sosa Mendoza, director de la Unidad Académica de Docencia Superior.
- Dra. María de Lourdes Salas Luévano, coordinadora de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas.
- Dra. Carla Beatriz Capetillo Medrano, docente del posgrado.

Y el 23 de abril, se incorporaría a la reunión del Dr. Daniel Johnson de la Universidad de Chile, quien confirmó la participación de su programa en la red.

Sería en la cuarta reunión, el 14 de mayo, donde se aprobaría el nombre de la red a propuesta de los integrantes:

- Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL).
- Rede de Pós-graduação em Educação da América Latina (REDPEL).

Los programas miembros de la red son los siguientes:

- Maestría en Educación, mención Gestión de la Educación - PUCP
- Maestría en Educación, mención Currículo - PUCP
- Magíster en Educación mención Curriculum y Comunidad Educativa – U. Chile



- Maestría en Educación - UPTC
- Maestría en Gestión educativa - UPTC
- Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas – UAZ
- Programa de Pós Graduação em Educação - PUC Campinas
- Programa de Pós-Graduação de Educação para a Ciência - Unesp

A partir de lo narrado, se concreta uno de los objetivos propuestos por la Red, que es la producción de un libro, en este caso, a partir de las tesis logradas por cada programa. Esto significa un esfuerzo asumido por los estudiantes, docentes y gestores, quienes ponen a disposición de la comunidad académica un libro internacional, que aborda temas vinculados a currículo y gestión desde los diferentes países y que, si bien es un conjunto de investigaciones, su sentido es el de promover un diálogo internacional, conocimiento de los diferentes contextos, valoración de la producción académica y poner en un solo documento, varias voces que evocan discusión, reflexión, retos, propuestas y anhelos.

A partir de ello, el libro está compuesto por doce capítulos, los cuales están organizados según el nivel educativo.

A continuación, se presenta la síntesis de cada capítulo.

Capítulo 1

El primer capítulo nace de un proyecto de grado para optar al título de Magíster en Educación con énfasis en investigación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Es una reflexión desde una perspectiva filosófica que presenta la lúdica como un estado para pensar la infancia. Son cuatro momentos conceptuales: escuela, kairós, encuentro y experiencia. En esta mirada, la lúdica enaltece la vitalidad de las infancias como acto de pensamiento en un currículo creativo.

Capítulo 2

En “La Cartilla de Higiene” de Renato Kehl: Referencias higienistas en la alfabetización infantil brasileña», Vinicius Melo y Artur José Renda Vitorino examinan el único manual publicado en Brasil para divulgar preceptos higienistas en la fase de alfabetización de niños. Las preguntas de la investigación son: ¿qué saberes y objetos higienistas aparecen como válidos y necesarios? ¿Cómo se produjeron y dispusieron en el proceso de alfabetización? Al elegir la referencia de la arqueología foucaultiana, se evidencian estrategias discursivas que sustentan la relación entre ciertos hábitos y la preservación de la salud. Destacando el modelo de ficción de la cartilla publicada en 1936, que entrelaza personajes ficticios con escenarios, relaciones y comportamientos típicos de la experiencia infantil en Brasil de esa época, los autores realizan un trabajo doble: vuelven visible la principal estrategia de convencimiento



utilizada y, también, nos ofrecen puntos de referencia para análisis de otros materiales que circulan en las escuelas.

Capítulo 3

En el tercer capítulo se presenta una experiencia resultada de una investigación en el enseñar y aprender la lectura en una escuela multigrado. El ambiente rural determina formas de ser, estar y conocer, sin embargo, también se aplica la idea de inclusión para estudiantes considerados fuera de lo normal. Tres maestras narran los métodos empleados y las expectativas frente al aprendizaje de la lectura de sus estudiantes, y así, el método de sistematización permite organizar las vivencias, los conceptos, realidades y complejidades en el reconocimiento de lo diverso, para considerar que el aprendizaje de la lectura no se resuelve desde la técnica de homogenización que se ha implantado por tanto tiempo en las escuelas, sino que implica, por el contrario el reconocimiento del enorme valor que tienen los mundos impredecibles de cada niño y niña en el encuentro con textos también fantásticos e impredecibles como ellos.

Capítulo 4

¿Cuáles son las cuestiones y desafíos que se le imponen a un colegio público cuando busca desarrollar un proyecto innovador e inclusivo? Con el interés de responder dicha pregunta, Lucio Serrano y María Silvia Rocha, autores del capítulo «Proyecto *Ateliê*: dramas y logros en la construcción de innovación curricular en una escuela pública brasileña,» acompañan y analizan el trabajo de profesores y alumnos del 5° al 9° año de primaria (según el sistema educativo brasileño), en la construcción del proyecto denominado *Ateliê*. Se trata de un proyecto temático, multigrado, que se da en el turno principal de frecuencia escolar, está incluido en la malla curricular e institucionalizado en el Proyecto Pedagógico de una escuela en Campinas, Brasil. Entrelazando observaciones y entrevistas, los autores realzan la relevancia de proyectos como este, pero no dejan de apuntar que su construcción depende de la garantía de paradigmas educativos nucleares: la confianza y libertad para el trabajo colectivo.

Capítulo 5

En el capítulo “Estudio internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana: agenda, transnacionalización y política educativa en Chile” de José Miguel Fuentes, se presenta y transparenta cómo el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (CIVED/ICCS) encargado de evaluar el conocimiento cívico y ciudadano en estudiantes chilenos, se constituye en parte de los mecanismos establecidos desde los organismos internacionales para incidir en la política educativa de la formación ciudadana local. Para ello utiliza un acercamiento cualitativo e interpretativo, que tiene al análisis crítico del discurso, como el eje que desentraña los elementos legitimadores en los que el aprendizaje de un tipo de ciudadanía tiene lugar, relevando y revelando estrategias discursivas que van dando forma y articulación al establecimiento



de condiciones que favorezcan o inhiban ciertas prácticas sociales educativas determinadas.

El valor del estudio radica en problematizar cómo los aspectos técnicos y teóricos de este tipo de evaluaciones internacionales, van configurando a largo plazo, una determinada política de educación ciudadana desde posiciones de poder o dominancia geopolítica, cuestión poco estudiada o con escaso interés investigativo hasta ahora.

Capítulo 6

El capítulo “Situaciones comunicativas en el aprendizaje del inglés por medio de un ambiente de inmersión” da cuenta de la importancia en el currículum del sistema educativo mexicano respecto a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, en este caso del inglés. El objetivo principal fue identificar si el ambiente de inmersión y las situaciones de comunicación realmente pueden considerarse como facilitadores del aprendizaje. La investigación tuvo un enfoque mixto. En este capítulo, solo se menciona la parte cualitativa de la misma, en la que se utilizó el método etnográfico. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y la entrevista semiestructurada. En las conclusiones se destaca que el aprendizaje de inmersión lingüística todavía está en proceso de maduración, por lo que es importante tomar en cuenta tanto el contexto como la necesidad de aprender el idioma.

Capítulo 7

El capítulo “Currículum e interculturalidad: Trayectorias educativas de la comunidad indígena de Toconce, Desierto de Atacama, Chile” de Verónica Muñoz, contribuye al debate curricular, pues revisa el trayecto histórico de la educación formal dirigida a comunidades indígenas de la zona norte de Chile, en particular, de la Región de Antofagasta, centrándose específicamente en el caso de la comunidad andina de Toconce. Destaca las demandas por el acceso a una educación bajo la perspectiva de igualdad, pertinencia e interculturalidad con respecto al resto del país. Es un estudio comprensivo-interpretativo que permite re-construir la realidad desde los actores mismos y sus discursividades, desde sus experiencias socioculturales de escolarización indígena.

En este estudio, el currículum se constituye en el eje problematizador del análisis y de las propuestas de interculturalidad, construcción y legitimación identitaria, y pluralismo epistemológico, que demanda incorporar saberes locales-comunitarios en acción con la Educación Intercultural y su potencialidad e impacto a niveles de estudiante, comunidad y escuela.

Capítulo 8

En el capítulo «Trabajo en la Educación Profesional Técnica: lo que dicen los currículos prescritos» se presenta una investigación documental en los documentos normativos Ley n.º 4.024/1961 (LDB de 1961); Ley n.º 5.692/71 (LDB de



1971); Ley n.º 9394/1996 (LDB de 1996); Dictamen CNE/CEB n.º 11/2012; Resolución CNE/CEB n.º 6/2012, con el objetivo de comprender «cómo el concepto de trabajo se presenta en los documentos normativos curriculares implantados en la Educación Profesional Técnica de Nivel Secundario». Apoyada en Karl Marx, la autora presenta el trabajo como práctica humanizadora y la educación como históricamente responsable por la reproducción social. Al organizar el Estado una educación para la clase trabajadora y otra para la clase dominante, se vuelve más difícil romper el ciclo de mantenimiento del *status quo*. A pesar de que algunos movimientos en los documentos presentados hayan demostrado la intención de superar tal dicotomía, resulta imprescindible que los educadores comprendan los matices de los currículos, para que promuevan una educación transformadora y revolucionaria. Los mencionados vislumbres se van dando a lo largo del texto.

Capítulo 9

El capítulo “Despliegue de la competencia de comunicación en una carrera profesional de Educación Superior Tecnológica” pone en relieve la competencia de comunicación para los egresados de una carrera profesional técnica y la preocupación de los diseñadores de los planes de estudio sobre el cómo desplegar esta competencia, es decir, asegurar su formación, desarrollo y evaluación a lo largo de los estudios que duran tres años. La literatura revisada permitió identificar modalidades y niveles de incorporación de competencias transversales en el currículo. Se eligió el enfoque cualitativo, ya que se busca comprender de qué manera se da este despliegue de la competencia comunicativa, según las categorías de niveles y modalidades de incorporación en una carrera profesional. Para ello, se utilizó el método de análisis documental como herramienta para organizar y representar el conocimiento encontrado en los documentos institucionales que se analizaron, a partir de generar matrices para el procesamiento de los datos. Este estudio aporta criterios para que los diseñadores puedan asegurar competencias transversales en los planes de estudio y revela la necesidad de establecer orientaciones conceptuales y metodológicas que guíen el desarrollo de esta actividad.

Capítulo 10

Con el título de “Pertinencia del perfil de egreso de una carrera de Música: percepciones de los egresados”, se indaga sobre la formación recibida en la carrera de música de una universidad privada en función a lo declarado en su perfil de egreso. La calidad de una carrera se evidencia en la pertinencia de este perfil con las necesidades de los empleadores y del contexto laboral. Por ello, desde un enfoque cualitativo, con uso del focus group y entrevistas, esta investigación recoge las percepciones de los egresados sobre aquello que les ofreció la carrera durante su formación, tanto en identidad como profesionales de la música y las competencias vinculadas a su posterior ejercicio profesional. Este estudio demuestra la utilidad de realizar este tipo de investigación para los responsables y los diseñadores de la carrera quienes cuentan con información para realizar los cambios curriculares en torno a lograr un perfil de egreso pertinente.



Capítulo 11

El capítulo «Formación docente en grupos: recomendaciones técnicas, experiencias educativas e itinerarios de resistencia», es fruto de una investigación apoyada en los referenciales teóricos de Jürgen Habermas y Walter Benjamin. El análisis documental emprendido reveló que el proyecto de formación docente, presente en los documentos oficiales, actúa como instrumento de mantenimiento del rol de la educación y de la formación profesional en el capitalismo internacional. Como alternativa de enfrentamiento de dicho proyecto, la investigación presenta experiencias de grupos de investigación en educación fueron conversadas en reuniones virtuales con participantes de diferentes regiones de Brasil. El estudio identificó que la formación en grupos de investigación puede constituirse como espacio de elaboración y acogida no solo de las cuestiones académicas de los participantes, sino también de sus angustias frente a mundo laboral y los procesos de construcción de la identidad personal, valorando el trabajo cooperativo y no competitivo.

Capítulo 12

En el capítulo “La formación del historiador desde el currículum: perspectivas docentes en la Universidad Autónoma de Zacatecas”, se muestra una manera de afrontar y enfrentar el currículum en el nivel superior. Los actores implicados, durante el proceso enseñanza-aprendizaje y vida académica, desde sus intereses, percepciones y comportamientos, se combinan con el Modelo Académico UAZ Siglo XXI y los planes de estudio del Programa de Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Esta combinación, junto a los lineamientos normativos, vienen a configurar la realidad curricular de su contexto escolar.

Agradecemos a todos los docentes involucrados en esta ardua tarea, pues hicieron posible el logro de este objetivo. A la Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PUC Campinas), Dra. Deise Peralta (UNESP), Mag. Marcelo Pérez Pérez (U. Chile), Dra. Beatriz Herrera Guzmán (UAZ), Dra. Elsa Georgina Aponte Sierra (UPTC), Mag. Lileya Manrique Villavicencio (PUCP) y, junto a ellos, a los asesores y estudiantes.

Finalmente, asumimos el compromiso de seguir generando sinergias entre los diferentes programas, con el fin de dialogar y reflexionar sobre problemas comunes en tiempos de incertidumbre, donde el conocimiento sea compartido y sirva como base para generar otros nuevos, lo que se alcanzará a partir de la red de colegas de programas de posgrado en Latinoamérica.

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya*
Director de la Maestría en Educación - PUCP

* Profesor del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
Ph D. Ciencias de la Educación (Universidad Humboldt de Berlín-Alemania)

INTRODUÇÃO

O presente século está marcado por dois aspectos-chaves: a geração de conhecimento e o trabalho em rede. Quanto ao primeiro aspecto, é necessário que organizações como as universidades ou instituições de ensino superior, incentivem, gerenciem e produzam conhecimento. Isto é, um processo contínuo em que as diferentes instâncias e atores de tais instituições participam em pesquisas em nível informativo (monografias, dissertações e teses) ou em grupos de pesquisa. Para isto, é necessário que os gestores dos diferentes programas trabalhem de maneira articulada e com objetivos claros, e ter normas que encorajem a produção de conhecimento, além dos incentivos respectivos.

O segundo aspecto tem a ver com o trabalho em rede, que é importante e necessário nestes tempos. Além disso, tais redes dentro das organizações podem ser locais ou estrangeiras. Isto é relevante, pois permite que os integrantes de uma organização aprendam com outros, conversem e discutam sobre temas afins e comuns, e comecem a elaborar trabalhos com um propósito comum. É claro que este trabalho em rede humaniza os sujeitos de diferentes contextos porque se apropriam das mesmas problemáticas, além de lhes dar a possibilidade de encontrar uma resposta a tais problemas de maneira conjunta.

Estes aspectos-chaves, e certamente outros também, possibilitaram a elaboração deste livro intitulado “Currículo em diálogo. Vozes do Mestrado em Educação na América Latina”, a primeira produção da Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL), constituída pelos programas de pós-graduação de seis universidades da região.

Antes disso, queremos compartilhar alguns acontecimentos importantes da formação da REDPEL.

Em meados de dezembro de 2019, os professores Dr. Daniel Johnson (Universidad de Chile) e Dr. Alex Sánchez (Pontificia Universidad Católica del Perú) se reuniram em Lima, no âmbito do primeiro congresso de grupos de pesquisa em currículo, e conversaram sobre a possibilidade de realizar um trabalho conjunto entre diversos programas da América Latina visando a divulgação do seu trabalho e refletir sobre temas comuns da região.

Em meados de 2020, a Coordenadora da *Maestría en Gestión Educativa*, Dra. Liliana Ávila e a Coordenadora da *Maestría em Educación*, Dra. Elsa Aponte, ambas da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), o professor Dr. Samuel Mendonça da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil (PUC Campinas), junto com o Dr. Daniel Johnson e o Dr. Alez Sánchez conversaram para realizar a primeira atividade conjunta: encontros de gestão e currículo onde os avanços das dissertações dos diferentes programas seriam apresentados e comentados pelos professores desses programas. Em 20 de outubro desse ano, ocorreu o *Encuentro de Estudios de Posgrado en Currículo* (UPTC, U. Chile, PUCP), e em 27, o *Encuentro de Estudio de Posgrado em Gestão Educativa* (PUC Campinas, UPTC e PUCP). Dois estudantes de cada programa e doze professores comentaristas participaram do evento.

Tais atividades fizeram com que os diferentes programas se aproximassem para trabalhar em equipe, além de valorizar aquilo que eles têm trabalhado em nível de dissertações e de interagir com professores e estudantes em uma “sala” só. Esse espaço acadêmico permitiu manter um diálogo mais próximo entre as diferentes organizações.

Logo depois, a proposta de quatro estudantes da PUCP foi considerada para realizar um evento acadêmico entre estudantes. Isto é, cada programa foi representado por um estudante para que participasse do evento. Os estudantes foram os seguintes: Barbara Diaz (Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil); Verónica Muñoz (U. Chile); Nidia García (UPTC); Carolina Trentini (PUC Campinas); Arcelia Diaz (UAZ); Claudia Achata, Jhennifer Ramírez, Denis Muñoz e Tatiana Micalay (PUCP). Em 30 de outubro, todo o grupo participou da *I Conferencia Internacional de Estudiantes de Maestría en Educación*, com o tema “A educação em tempos de Incerteza: Reflexões desde o Currículo e a Gestão Educativa”. Convém sublinhar que eles foram apoiados pelos docentes dos diferentes programas e grupos de pesquisa.

A partir disso, no final desse ano, foi discutida a possibilidade de organizar uma rede entre os diferentes programas. Para tanto, em 28 de janeiro de 2021, ocorreu a primeira reunião e participaram os seguintes docentes e autoridades:

UPTC:

- Dr. Julio Aldemar, decano da Facultad de Educación.
- Dra. Liliana Ávila, coordenadora da *Maestría en Gestión Educativa*.
- Dra. Elsa Aponte, coordenadora da *Maestría en Educación*.

PUC Campinas:

- Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Dr. Samuel Mendonça, docente do programa.

UNESP:

- Dr. Humberto Perinelli, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos.
- Dra. Deise Peralta, representante do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência.
- Dr. Harryson Junio Lessa, docente do programa.

PUCP:

- Dr. Alex Sánchez, diretor da *Maestría en Educación*.

Nesta reunião, foi acordado formar a rede de programas de mestrado em educação e os seguintes objetivos foram estabelecidos:

- Fortalecer a formação dos mestrandos em nível internacional;
- Criar espaços de diálogo entre docentes e estudantes dos diferentes programas;
- Realizar produções acadêmicas que envolvam os docentes e estudantes dos diferentes programas;
- Fortalecer os grupos de pesquisa.

Em 19 de março, as seguintes autoridades e docentes da UAZ foram incluídos:

- Dr. Raúl Sosa Mendoza, diretor da Unidad Académica de Docencia Superior.
- Dra. María de Lourdes Salas Luévano, coordenadora da Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas.
- Dra. Carla Beatriz Capetillo Medrano, docente do programa.

Em 23 de abril, o Dr. Daniel Johnson da Universidad de Chile participou da reunião e confirmou a participação do programa dele na rede.

Foi na quarta reunião, em 14 de maio, onde o nome da rede, proposto pelos integrantes, foi aprovado: Rede de Pós-graduação em Educação da América Latina (REDPEL).

Os programas de membros da rede são os seguintes:

- Maestría en Educación, mención Gestión de la Educación - PUCP
- Maestría en Educación, mención Currículo - PUCP
- Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa – U. Chile
- Maestría en Educación - UPTC
- Maestría en Gestión Educativa - UPTC

- Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas – UAZ
- Programa de Pós Graduação em Educação - PUC Campinas
- Programa de Pós-Graduação de Educação para a Ciência - Unesp

A partir do que foi exposto, um dos objetivos propostos pela rede foi concretizado: a produção de um livro, neste caso, a partir das dissertações logradas por cada programa. Esse foi um esforço assumido pelos estudantes, docentes, gestores, que colocaram à disposição da comunidade acadêmica um livro internacional abordando temas relacionados a currículo e gestão desde os diferentes países e que, embora seja um conjunto de pesquisas, o objetivo é promover um diálogo internacional, conhecimento dos diferentes contextos, valorização da produção acadêmica e colocar em um documento único, várias vozes que evocam discussão, reflexão, desafios, propostas e desejos.

Portanto, o livro é composto por doze capítulos organizados segundo a ordem alfabética das universidades participantes.

A seguir, a síntese de cada capítulo é apresentada.

Capítulo 1

O primeiro capítulo nasce de um projeto de pós-graduação para optar pelo título de mestre em educação com ênfase em pesquisa da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. É uma reflexão desde uma perspectiva filosófica que apresenta o lúdico como um estado para se pensar na infância. São quatro momentos conceituais: escola, *kairós*, encontro e experiência. Nesse olhar lúdico, a vitalidade das infâncias é enaltecida como ato de pensamento em um currículo criativo.

Capítulo 2

Em “A ‘Cartilha de Higiene’ de Renato Kehl: referenciais higienistas na alfabetização infantil brasileira”, Vinícius Melo e Artur José Renda Vitorino examinam o único manual publicado no Brasil para disseminar preceitos higienistas na fase de alfabetização de crianças. As perguntas da pesquisa são: quais saberes e objetos higienistas aparecem como válidos e necessários? Como foram produzidos e dispostos no processo de alfabetização? Elegendo o referencial da arqueologia foucaultiana, evidenciam estratégias discursivas que sustentam a relação entre certos hábitos e a preservação da saúde. Destacando o modelo de ficção da cartilha (publicada em 1936), que entrelaça personagens fictícios com cenários/relações/comportamentos típicos da experiência infantil no Brasil da época, realizam duplo trabalho: tornam visível a principal estratégia de convencimento usada e, também, nos oferecem pontos de referência para análises de outros materiais que circulem nas escolas.



Capítulo 3

No capítulo III, é apresentada uma experiência que resultou de uma pesquisa no ensino e aprendizagem da leitura em uma escola multisseriada. O ambiente rural determina as formas de ser, estar e conhecer, porém, também é aplicada a ideia de inclusão para estudantes considerados fora do normal. Três professoras narram os métodos utilizados e as expectativas frente à aprendizagem da leitura de seus estudantes. Desta maneira, o método de sistematização permitiu organizar as vivências, os conceitos, realidades e complexidades no reconhecimento do que é diverso, para considerar que a aprendizagem da leitura não pode ser resolvido por meio da técnica da homogeneização implantada por muito tempo nas escolas; pelo contrário, ela envolve o reconhecimento do enorme valor que os mundos imprevisíveis que as crianças têm ao se depararem com textos também fantásticos e imprevisíveis como elas.

Capítulo 4

Que questões e desafios se impõem a uma escola pública quando busca desenvolver projeto inovador e incluyente? Interessados em responder a essa pergunta, Lúcio Serrano e Maria Silvia Rocha, autores do capítulo “Projeto Ateliê: dramas e conquistas na construção de inovação curricular numa escola pública brasileira” acompanham e analisam o trabalho de professores e alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na construção do projeto denominado Ateliê. Trata-se de projeto temático, multisseriado, que ocorre no turno principal de frequência escolar, inserido na grade curricular e institucionalizado no Projeto Pedagógico de uma escola em Campinas/Brasil. Entrelaçando observações e entrevistas, os autores realçam a relevância de projetos desse tipo, mas não deixam de apontar que sua construção depende da garantia de paradigmas educacionais nucleares: a confiança e liberdade para o trabalho coletivo.

Capítulo 5

No capítulo “Estudo Internacional de Educação Cívica e Formação Cidadã: agenda, transnacionalização e política educativa no Chile” de José Miguel Fuentes, é apresentado e esclarecido como o Estudo Internacional de Educação Cívica e Formação Cidadã (CIVED/ICCS), responsável por avaliar o conhecimento cívico e cidadão nos estudantes chilenos, é constituído como parte dos mecanismos estabelecidos desde os órgãos internacionais para incidir na política educacional da formação cidadã local. Para isto, utiliza uma aproximação qualitativa e interpretativa, que tem a análise crítica do discurso como eixo que desentranha os elementos legitimadores em que a aprendizagem de um tipo de cidadania tem lugar, relevando e revelando estratégias discursivas que dão forma e articulação ao estabelecimento de condições que favoreçam ou inibam certas práticas sociais educativas determinadas.



O valor do estudo está na problematização de como os aspectos técnicos e teóricos deste tipo de avaliações internacionais vão configurando a longo prazo, uma determinada política de educação cidadã desde posições de poder ou dominância geopolítica, questão pouco estudada ou com escasso interesse investigativo até agora.

Capítulo 6

O capítulo “Situações comunicativas na aprendizagem de inglês em um ambiente de imersão” descreve a importância do currículo no sistema educacional mexicano quanto ao ensino e aprendizagem de uma segunda língua, no caso, inglês. O objetivo principal foi identificar se o ambiente de imersão e as situações de comunicação podem realmente ser consideradas como facilitadores da aprendizagem. A pesquisa teve uma abordagem mista. Neste capítulo, apenas é mencionada a parte qualitativa em que se utilizou o método etnográfico. As técnicas utilizadas foram: a observação participante e a entrevista semiestruturada. Nas conclusões, destaca-se que a aprendizagem de imersão linguística ainda está em processo de amadurecimento; por tanto, é importante levar em consideração o contexto e a necessidade de aprender o idioma.

Capítulo 7

O capítulo “Currículo e interculturalidade: Trajetos educativos da comunidade indígena de Toconce, Deserto de Atacama, Chile” de Verónica Muñoz, contribui com o debate curricular, pois revisa o trajeto histórico da educação formal para comunidades indígenas da região norte do Chile, em particular, da Região de Antofagasta, focando-se especificamente no caso da comunidade andina de Toconce. Salienta as demandas por um acesso a uma educação sob a perspectiva da igualdade, pertinência e interculturalidade em comparação com o resto do país. É um estudo compreensivo-interpretivo que permite reconstruir a realidade desde os mesmos atores e suas discursividades, desde suas experiências socioculturais de escolarização indígena.

Neste estudo, o currículo se constitui no eixo problematizador da análise e das propostas de interculturalidade, construção e legitimação identitária, e pluralismo epistemológico, que demanda incorporar saberes locais-comunitários em ação com a Educação intercultural, sua potencialidade e impacto em nível de estudante, comunidade e escola.

Capítulo 8

No capítulo “Trabalho na Educação Profissional Técnica: o que nos dizem os currículos prescritos” é apresentada uma pesquisa documental nos documentos normativos Lei n. 4.024/1961 (LDB de 1961); Lei n. 5.692/71 (LDB de 1971); Lei n.9394/1996 (LDB de 1996); Parecer CNE/CEB n. 11/2012; Resolução CNE/CEB n. 6/2012, visando compreender “como o conceito de trabalho é apresentado nos documentos normativos e curriculares implantados na

Educação Profissional Técnica de Nível Médio?”. Apoiada em Karl Marx, a autora traz o trabalho como prática humanizadora e a educação como historicamente responsável pela reprodução social. Organizando o Estado uma educação para a classe trabalhadora e uma educação para a classe dominante, se torna mais difícil romper o ciclo de manutenção do *status quo*. Ainda que alguns movimentos nos documentos apresentados tenham demonstrado a intenção de superar essa dicotomia, é imprescindível que os educadores compreendam as nuances dos currículos, afim de promoverem uma educação transformadora e revolucionária, vislumbres esses que são dados no decorrer do texto.

Capítulo 9

O capítulo “Implementação da competência de comunicação em um curso de Educação Superior Tecnológica” destaca a competência de comunicação para os formados de um programa profissional técnico e a preocupação dos formuladores dos planos de estudo com a forma de implantar esta competência, isto é, assegurar sua formação, desenvolvimento e avaliação ao longo dos estudos que duram três anos. A literatura revisada permitiu identificar modalidades e níveis de incorporação de competências transversais no currículo. Foi eleita a abordagem qualitativa, pois procura-se a compreensão de como esta implementação é possível na competência comunicativa, segundo as categorias de níveis e modalidades de incorporação em um programa de estudos profissionais. Para isto, foi utilizado o método da análise documental como ferramenta para organizar e representar o conhecimento encontrado nos documentos institucionais que foram analisados, a partir da geração matrizes para o processamento dos dados. Este estudo contribui com critérios para que os formuladores possam garantir competências transversais nos planos de estudo e revela a necessidade de estabelecer orientações conceituais e metodológicas que guiem o desenvolvimento desta atividade.

Capítulo 10

Com o título de “Pertinência do perfil do formado de um curso de Música: percepções dos formados”, indaga-se sobre a formação recebida no curso de música de uma universidade privada em função ao que foi declarado em seu perfil de formado. A qualidade de um curso é evidenciada na pertinência deste perfil com as necessidades dos empregadores e do contexto trabalhista. Por isso, sob uma abordagem qualitativa, utilizando *focus group* e entrevistas, esta pesquisa recolhe as percepções dos formados sobre aquilo que o curso lhes ofereceu durante sua formação, tanto na identidade como profissionais da música e as competências relacionadas à sua atuação profissional futura. Este estudo demonstra a utilidade de realizar este tipo de pesquisas para os responsáveis e formuladores do curso que têm informação para realizar as mudanças curriculares para conseguir um perfil de formado pertinente.



Capítulo 11

O capítulo “Formação docente em grupos: recomendações técnicas, experiências educativas e itinerários de resistência”, é fruto de uma pesquisa apoiada nos referenciais teóricos de Jürgen Habermas e Walter Benjamin. A análise documental empreendida revelou que o projeto de formação docente presente nos documentos oficiais atuam como instrumentos de manutenção do papel da educação e da formação profissional no capitalismo internacional. Como alternativa de enfrentamento de tal projeto, a pesquisa apresenta experiências de grupos de pesquisa em educação em conversas que se deram em reuniões virtuais com participantes de diferentes regiões do Brasil. A pesquisa identificou que a formação em grupos de pesquisa pode ser constituída como espaço de elaboração e acolhimento não só das questões acadêmicas dos participantes, mas de suas angústias frente ao mundo do trabalho e a processos de construção da identidade pessoal, valorizando o trabalho cooperativo e não competitivo.

Capítulo 12

Neste capítulo “A formação do historiador a partir do currículo: perspectivas de ensino na Universidade Autônoma de Zacatecas” é mostrada uma maneira de afrontar e enfrentar o currículo em nível superior. Os atores implicados, durante o processo de ensino-aprendizagem e vida acadêmica, desde seus interesses, percepções e comportamentos, são misturados com o Modelo Acadêmico UAZ Século XXI e os planos de estudo do *Programa de Licenciatura en Historia* da Universidad Autónoma de Zacatecas. Esta mistura, junto com as diretrizes normativas, configuram a realidade curricular de seu contexto escolar.

Agradecemos a todos os docentes envolvidos neste trabalho, pois eles fizeram com que este objetivo fosse atingido. À Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PUC- Campinas), Dra. Deise Peralta (UNESP), Mag. Marcelo Pérez Pérez (U. Chile), Dra. Beatriz Herrera Guzmán (UAZ), Dra. Elsa Georgina Aponte Sierra (UPTC), Mag. Lileya Manrique Villavicencio (PUCP) e, com eles, a todos os orientadores e estudantes.

Finalmente, assumimos o compromisso de seguir gerando sinergias entre os diferentes programas, visando o diálogo e a reflexão sobre problemas comuns em tempos de incerteza, onde o conhecimento seja compartilhado e sirva como base para gerar outros novos. Isso será atingido a partir da rede de colegas de programas de pós-graduação na América Latina.

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya*
Diretor do Mestrado em Educação - PUCP

* Profesor del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ph.D. Ciencias de la Educación (Universidad Humboldt de Berlín-Alemania)

CAPÍTULO 1

LÚDICA E INFANCIA: UN ENCUENTRO PARA PENSAR EL CURRÍCULO¹

LÚDICO E INFÂNCIA: UM ENCONTRO PARA PENSAR O CURRÍCULO²

Zoraida Salamanca Manrique

Maestra en Educación-Investigación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-3026-9142>
zoraida.salamanca@uptc.edu.co

María Teresa Suárez Vaca (asesora de tesis)

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-8059-4114>
maria.suarez@uptc.edu.co

-
- 1 Derivada de la tesis titulada "El estado lúdico de la Infancia: Perspectivas de tiempo y espacio en polifonía con el Principito de Saint-Exupéry" para obtener el título de Magister en el programa de Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Sustentada UPTC. Sustentada: 2/06/2021.
 - 2 Derivada da dissertação intitulada "El estado lúdico de la Infancia: Perspectivas de tiempo y espacio en polifonía con el Principito de Saint-Exupéry" para obtenção do grau de Mestre no programa "Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia". Defendida: 14/02/2021

RESUMEN

El capítulo presenta una apuesta por caracterizar la lúdica más allá de las fronteras que la ubican como sinónimo de juego y recreación, o como estrategia didáctica, y la ubica en el territorio reflexivo de la filosofía. Se apuesta por la lúdica como un estado para pensar la infancia que detona reflexiones para dinamizar vitalidades en la escuela y reflexionar sobre el currículo como un espacio de pensamiento, creación, encuentro y experiencia. El texto procede a partir de un rastreo conceptual en cuatro momentos: primero, se propone la transformación de la escuela como un espacio para compartir; el segundo, aborda el Kairós como tiempo del encuentro con las infancias; tercero, problematiza la lúdica como un estado de encuentro y hospitalidad con el otro; y por último el currículo como experiencia sensible escenificada por los campamentos filosóficos como una propuesta de la perspectiva filosofía e infancia que conjuga todo el camino argumental trazado.

PALABRAS CLAVE: Lúdica; Infancia; currículo; encuentro; experiencia.

RESUMO

O capítulo apresenta uma aposta por caracterizar a lúdica além das fronteiras que a localizam como sinônimo de brincadeira e recreação, o como estratégia didática, e a localiza ao território reflexivo da filosofia. Aposta-se por a lúdica como um estado para pensar a infância que detona reflexões para dinamizar vitalidades na escola e reflexões sobre o currículo como um espaço de pensamento, criação, encontro e experiência. O texto procede a partir de uma pesquisa conceitual em quatro momentos: primeiro, propõe-se a transformação de escola como um espaço para compartilhar; o segundo, aborda o “Kairos” como tempo do encontro com as infâncias; terceiro, problematiza a lúdica como um estado de encontro e hospitalidade como ao outro; e por último, o currículo como experiência sensível ela encena pelos acampamentos filosóficos como uma proposta da perspectiva filosofia e infância que conjuga todo o caminho de argumentação traçado.

PALAVRAS-CHAVE: Brincalhão; Infância; currículo; reunião; experiência.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo es un camino para reflexionar y dar el lugar de importancia que merece la lúdica en los discursos vitales de las maestras y maestros para las Infancias, se vincula al proyecto de grado *“El estado lúdico de la Infancia: Perspectivas de tiempo y espacio en polifonía con el Principito de Saint-Exupéry”*, que se originó en línea de estudio Lúdica y Pedagogía del Grupo de Investigación denominado Aión: Tiempo de la Infancia para la Maestría en Educación énfasis Investigación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Este proyecto comprende tres apuestas o grandes categorías para cavilar acerca de la lúdica y nuestras relaciones con ellas: la primera,

relacionada con la lúdica en la sociedad y las ciudades, segundo la lúdica en la escuela y sus sujetos, y por último la lúdica como un asunto íntimo y personal de cada sujeto y su bienestar.

Para esta ocasión resulta emocionante compartir reflexiones a partir de la segunda categoría, que piensa la lúdica en la escuela, por ende la infancia, y finalmente el currículo. De tal forma es la lúdica la que genera aperturas para pensar los sujetos que hacen posible la movilización curricular. Estas dinámicas referencian el encuentro sensible que defiende las interacciones, la palabra, el pensamiento... el cuidado de la otredad. El argumento aquí construido se presenta desde un trabajo conceptual reflexivo que se desarrolla en cuatro momentos: la primera por pensar la lúdica como el estado transformador en la escuela para que habiten las infancias, el segundo el tiempo Kairós como el tiempo de encuentro y de los latidos de los sujetos creadores, el tercero la lúdica como experiencia que reconoce al otro y valora el encuentro como un detonante para crear y por último la concepción del currículo como una compilación de sensibilidades que procura privilegiar lo que acontece en los sujetos por sobre lo técnico de los contenidos.

En cuanto al diseño metodológico, esta es una investigación conceptual-reflexiva pues, aunque depende de teorías previas no tiene la pretensión de generar nueva teoría sino de movilizarla, luego trata es de poner a conversar con referentes. Se busca es comprender un concepto y por ende aportar una línea teórica para continuar su estudio. El trabajo por conceptos corresponde a un ejercicio natural y cotidiano del ser humano que está expuesto a su lenguaje y a la curiosidad de lograr comprender lo que le rodea o representa. Deleuze y Guattari (2006), dejan en claro que los conceptos ayudan a los sujetos a relacionarlos con sus problemas, historias o devenires, por lo mismo son variables, para nada estáticos, por eso, se pueden modificar, sustituir o construir, de tal manera que respondan a las inquietudes de los sujetos.

Se anhela que esta línea teórica y reflexiva sea sugerente en el lector como una lucha por defender la vitalidad, el encuentro la creación y el pensamiento en los espacios educativos, sociales y personales. Esta idea de lúdica convoca a una cultura en sinergia a la conquista del bienestar, el gozo, el disfrute y la felicidad por el vivir en estado de infancia. Una correspondencia a estar dispuesto y expuesto a la vida, a contar con la voluntad de escuchar a los otros, de dinamizar una actitud por hacer posible las utopías. Sin duda, se piensa una escuela divergente para la alegría, el compartir, las infancias... y la vida. He ahí el sentido de estos lugares de reflexión.

Marco referencial

La Escuela Como Espacio Para Pensar La Infancia

La escuela es una organización social e histórica, que en su funcionalidad requiere de distintos insumos, caminos y pensamientos de orden pedagógico, didáctico, financiero o ideológico, acorde a las disposiciones que quienes la



administran consideran ofertar a su comunidad generando un conjunto de elementos humanos como fundamentación, decisiones, servicios o competencias, hacia la formación de los sujetos que simpatizan con ella. Es la escuela un movimiento social, a quien simbólicamente se le ha otorgado su papel educativo para el porvenir social (Fuentes-Sordo, 2015).

Una cualidad para referirnos a la escuela es como un espacio social-tangible al que le delegaron unas tareas fijas, sin embargo, en ella se generaron espacios de tensión, es decir, el aula concebida como el espacio para el aprender y el patio de juegos como el espacio del tiempo sin ocupación, rivalizando lo que acontece entre estos dos espacios, afectando sus disposiciones organizacionales y dinámicas cotidianas, levantando percepciones fijas en la sociedad de la idea de lo que es o no una escuela, y al pensar en tales aspectos incurre en transformar las dinámicas de la escuela esencialmente desde su vertebra de reflexión: el currículo.

El primer espacio constitutivo de la escuela tangible corresponde al aula, un espacio abierto para los griegos, quienes no reparaban en dónde, ni con quien compartir el conocimiento, luego los espacios no eran definidos, estaban quienes se sentaban en plena plaza central, a la orilla del río o caminando como era el caso de los peripatéticos, fue entonces que los bizantinos generan un movimiento que se extiende a la edad media en que hacen de la escuela el lugar como hoy le conocemos, un lugar cerrado, determinado y segmentado, acorde a un itinerario de contenidos. Se comprende entonces al aula como aquel espacio cerrado, con acceso neto a las altas élites sociales, con unos servicios propios según la posición que la comunidad les ha otorgado (Pulido, 2018).

Por su parte Narodowski (2008), resalta la necesidad de la sociedad por crear dispositivos en la construcción del espacio lo que contribuye con determinadas pretensiones como categorizar por edades, sexo o clases sociales, haciendo del cuerpo infantil un motivo de tipificación según la función que establece la sociedad, por medio de los contenidos hacia las distribuciones y organizaciones del aula como espacio. Cerda (2001), menciona que generar pensamiento sobre el aula, sobrepasa el hecho de entenderla como un espacio tangible inapreciable a cuatro paredes, en cambio reflexionar sobre ella, es reconocer su potencial para los sujetos que conviven y le habitan. A grosso modo hablar alrededor del aula como un lugar de intercambios de enseñanza y aprendizaje nutre las relaciones a construir en ella.

El segundo espacio constitutivo de la escuela física que moviliza a pensar la escuela es el patio de Juegos, el cual se ha presentado como antónima al aula, y que es donde se le pone “pausa” al conocimiento, esta dualidad aula-patio de juegos, es una tensión que dejan entrever la existencia de actividades precisas para cada uno de estos espacios, en el aula lo serio -los saberes como leer, sumar, entre otras-, y en el patio de juegos concebido como el espacio de distensión en donde no concurre mayor saber, sino que es un tiempo de descanso o distención de la jornada y usualmente producen acciones de

carácter corporal, movimiento y relajación. El patio de juegos para Montessori citado por (Martínez, 2017), es un canal de disfrute con la naturaleza, el clima, animales, entre otros fenómenos propios que permiten despertar el asombro, la inquietud, y otras experiencias vivificadoras como una fuerza propia de cada sujeto. Montessori, pensó en modificaciones del gimnasio del entrenamiento militar para los niños, como una estructura en la que el niño es actor sin pretensión alguna mayor a su alegría. -estas construcciones con el tiempo se fueron replicando, incluso, en los parques de barrio-.

Es el patio de juegos un espacio único por la magia que allí ocurre dado por el juego y el recreo, estas actividades convierten al patio en un espacio diferencial, porque rescata la belleza de la vida, que suele pasarse de largo por el tiempo laboral de los adultos. Tonucci (2009), precisa que estos espacios son para vivir experiencias necesarias en el código del jugar, explorar, reír, socializar, entre otras aventuras del niño con sus pares que también construye conocimientos. El patio de juegos en la escuela traduce aquello que la ciudad le priva al niño, luego la defensa y el trabajo por estos lugares es imperante. Pero también conduce a reflexionar sobre la responsabilidad del adulto en estos espacios, sobre todo en esas latencias de la libertad.

A la escuela la transformó pensar una educación infantil, ya lo reflexionaba Montessori (2013), al estudiar su origen en la lengua latina dónde esos espacios para el aprendizaje de niños eran llamados Ludus que quiere decir juego y también esta Scholé que remite al tiempo de cultivo de sí -de la cual se le critica a la escuela tradicional por olvidar este sentir- Montessori, habla que al poner el juego en el círculo de aprendizaje de los niños, el espacio se convierte en un ambiente que hay que nutrir con elementos y objetos para hacer posible el movimiento, pero fiel al encuentro latino, el mejor aliado que diverge y potencia el espacio ha de ser el juego, por ende son actividades lúdicas.

Con respecto a lo que Montessori señala respecto al juego, se eleva el alma de lo que potencia a este espacio: lo percibido. Salamanca (2021), resalta que la percepción es aquello que expone a los sentidos para construir sensaciones, ideas o pensamientos en camino a construir un estado lúdico, pues los sentidos entablan posibilidades en los sujetos para conectarse con lo qué y quiénes le rodean. La comprensión del espacio propias del jardín infantil, le diferencian de otros niveles educativos posicionándose como una propuesta experiencial a raíz de la inspiración de trabajo con el juego, pero más allá de ello, que se piensa el transitar del cuerpo.

La comprensión de la Escuela Infantil posee unas características importantes que la renueva y oxigena, por ejemplo, Dewey-1859-1952- y Freinet -1896-1966- hablan del *rincón lúdico* como aquella estrategia de diversos espacios que se encuentran dentro de la misma aula, y están dotados de material manipulable o versátil que actúa como actividad de apoyo o es la actividad central. Estos rincones hacen que un espacio sean muchos más espacios, por ejemplo: no es necesario tener un aula específica para teatro o arte, sino que los rincones lúdicos dotan al aula de elementos que hace que tengan a la mano una diversidad de insumos, para que el aula sea una galería, un teatro, un circo, entre otras posibilidades en corto tiempo.



En un principio se creería que hablar del espacio es un tema competente para ingenieros o arquitectos, pero aquí, se piensa con ojos de maestro (a), y se resalta la importancia de esas condiciones físicas en el cotidiano de los sujetos en la escuela, siguiendo con Dewey y Freinet, igualmente, se les abona a estos pedagogos la consideración de las llamadas *mesas de socialización*, son aquellas mesas en módulos o circulares, las cuales rompen con la distribución de mobiliario unifocal que se dirige al tablero, estas se dirigen a compartir entre sus pares, la divergencia de esta aula es una propuesta a acoger para hacer del espacio un aliado de encuentro (Salvador, 2015).

La escuela no es una determinación de muros o baldosas, sino una representación de múltiples escenarios con una estética pensada alrededor del color, las formas, los elementos como juguetes o mobiliarios que conforman una *atmosfera lúdica*, pues estas condiciones facilitan en el ser humano las disposiciones en sus diseños espaciales para disfrutar de una *textura lúdica* -rompe con la rutina e involucra a los sujetos- contagia, motiva y anima hacia estados de alegría desde diversas experiencias de sensación que ayuda a comprender el mundo y así mismo desde cualidades que estimulan a vivir distintas expresiones y aventuras alrededor de enfrentarse con el juego u otras actividades lúdicas. (Sarlé, 2006), (Sarlé et al., 2014), y (Salamanca, 2021).

Es la escuela un escenario de reflexiones que suscita movilizaciones para el aprendizaje, que no recaen netamente en el juego, sino que también tienen en cuenta recursos como las narrativas o exploraciones que generan un placer por estar en ese espacio, al hablar del escenario se busca que todo lo que se presente en el espacio sea diverso, variado y rotativo, lo que quiere decir, que toda manifestación va acorde a los intereses de los participantes y a tono con los contextos, lo anterior la escuela pretende generarlo y centrarlo desde proyectos lúdicos que potencien los lenguajes de las dimensiones de sus participantes, por eso el espacio es un escenario de encuentro e intercambio sea presencial o virtual, por todo lo que en él se puede dar a representar y proyectar (Arias et al., 2016). Gracias a estas ideas se ha extendido el pensar espacios de bienestar lúdico, lugares paralelos a la escuela como las ludotecas, que surgen como apoyo a aquellos deseos de gritos de vitalidad.

La conciencia de elevar la importancia del cuerpo y los sujetos, pero sobre todo su infancia en la escuela, insiste en alimentar y responder a las sensibilidades, más allá de someter al cuerpo solo a una posición de estar sentado toda una jornada escolar llenando cartillas. Pensar esta categoría exalta la disponibilidad de generar condiciones para responder que la escuela es un espacio para los sentidos, el movimiento y la sensibilidad, eso reconocer algunos principios lúdicos como el bienestar, plenitud y creación. Es muy importante que los docentes se fijen en señales como el color, las texturas, los olores, entre otras características pues son una invitación para acudir a los espacios, por ello el juego es un representante lúdico porque cumple a cabalidad con estos enunciados (Sarlé, 2006).

Para Salamanca (2021), un espacio para los sentidos precisa ser una propuesta sensible de movilizaciones, que hace que los sujetos se motiven,

animen y se conecten para entablar relaciones, acciones o pensamiento por el bienestar y las sensaciones de vida que intensifican las experiencias para ser y compartir, transformando las zonas y objetos. Cuando se conectan los sentidos con los sentires lúdicos, se construye un lenguaje particular porque no solo es la forma de ir comprendiendo lo que rodea al ser, sino también lo que le constituye, por tanto, es fuerte que, al ser estas dinámicas comunicación, alguien genere una lectura de ellas. Hablar del cuerpo como un espacio, es exponerse a lo diverso, variable y potencialmente al filo del deseo y las utopías.

El cuerpo no es una máquina de funciones, sino, una corporeidad de conexiones, si se piensa la escuela como un espacio de encuentro con pares se puede pensar en un cuerpo intersubjetivo, lo cual, es una apuesta para leerse mutuamente entre quienes habitan la escuela, es leer eso visible que viene de lo invisible, pues el cuerpo es un asunto fenomenológico al cual se le da un mayor ímpetu de prioridad que lo externo, en otras palabras, la escuela no le debe responder a la sociedad sino a los cuerpos participantes, pero hablar de cuerpo no solo como sistemas biológicos, sino a los sujetos en su corporeidad, como vitalidad para explorar, relacionarse y preguntarse por lo que desea amar, comprender y compartir (Pateti, 2007), tales percepciones y sensaciones son los que constituyen la escuela de encuentro e interacción.

Habitar la escuela en tiempo kairós

Es la infancia un concepto pensado desde diferentes campos como la historia, la sociología, la pedagogía, la psicología y otras tantas vertientes teóricas, que se preguntan por ella, y que, en los caminos emprendidos para su comprensión, atiende por enfocarla como acepción de niño o niña. Persistir por la pregunta ¿qué es infancia?, suscita curiosidad por ir más allá, y en tal interés, los territorios de la filosofía presentan una perspectiva que dinamiza el pensamiento y la reflexión, enalteciendo a la infancia como una actitud y disposición con la vida desde los ojos lúdicos.

El Filósofo Walter Kohan (2009), menciona que es la infancia un reflejo del ser, pensar en ella, es discurrir en pensar en la intimidad de cada quien. Esta premisa es bella, al perfilar la infancia como una opción que acerca a los sujetos a pensarse, indagarse y movilizarse, en la inquietud por sí mismo ante lo que le rodea. Los movimientos que incurre en pensar la infancia la asumen Kennedy y Kohan (2008), desde tres planos de relación, enfocándola desde las tres deidades griegas: Chrónos -lo medible y cuantificable-, Aión -la experiencia, lo intenso y vital-, y Kairós -la oportunidad-.

Precisamente estas tres miradas por el tiempo, conlleva a pensar la relación Infancia-lúdica entre esos tres tiempos, son Chrónos y Aión los más cercanos en el discurso por la infancia, el primero, ayuda en la reflexión por la forma tradicional de pensar la tensión niño-adulto, este simboliza al adulto y al mundo de lo medible, mientras que Aión simboliza a la reflexión del sujeto con su propia infancia, en ese punto refiere la experiencia de intensidad, bienestar y felicidad particular del ser... pero... ¿qué hay con el tiempo Kairós?



Es el enigma de los tres, poco es su desarrollo en relación con la infancia y que la lúdica ayuda a exaltar su importancia (Salamanca, 2021).

Kennedy & Kohan (2008), mencionan que el tiempo Kairós está más cerca al chrónos, pero aun así mantiene sus resistencias con él, puesto que tiene en cuenta las proporciones del tiempo, pero lo que sucede en él es único e irreplicable, por tanto, es denominado el tiempo de la oportunidad, que acerca al sujeto a transformarse y a vivir la experiencia. Kairós, establece una ruptura con la jerarquía hegemónica, aparece en el contorno de los límites y se preocupa por generar conexiones que enaltecen al sujeto en una transición de Chrónos a Aión.

El tiempo Kairós remite ser una mezcla, una conjunción, no se va a los extremos, es diálogo y armonía, un acuerdo, una intersección o convergencia entre un par o más de dimensiones, es un fenómeno de coincidencias que labra crear. El tiempo Kairós es un llamado para equilibrar el presente y las utopías. Kairós desea liberarse de la tiranía de Chrónos y disfrutar más de la oportunidad, la cual está en ese presente medido aún por chrónos, pero desde una postura más consciente en las eventualidades y acontecimientos que concurre para los sujetos (Marramao, 2008). Con lo anterior se pensaría que la escuela ha de ser un vivir en el presente y no para el incierto futuro.

Ese tiempo de la oportunidad es aquello que conmueve al ser, y enmarca un acontecimiento en su existencia, en ese valor, según Deleuze (2017), el acontecimiento pertenece al lenguaje, es aquel que destruye lo que se establece como fijo, es algo que no pertenece físicamente al cuerpo, sino que el sujeto construye a raíz de sus acciones y pasiones, es lo más cercano a aquellas afectaciones esenciales que le da sentido espiritual a las experiencias y a sus devenires.

Kairós es el tiempo de la reflexión y la decisión, va enfocada en el andamiaje del sujeto por reconocer su propia infancia, en este territorio busca la manera de generar un diálogo de su infancia con otras infancias, es decir, Kairós es el tiempo del encuentro de la infancia del sujeto, con la del otro, ese es el real acontecimiento. Cuando la infancia del otro aparece en el panorama y espacio de los sujetos, se detona incertidumbre por lo que, y quienes le rodean, en tal pensar el sujeto busca las formas de acotar las distancias con el otro y junto a él: crear, correspondiendo a sus necesidades, sueños o anhelos del terreno de lo íntimo hacia lo colectivo (Salamanca, 2021).

El tiempo Kairós oxigena la idea por pensar los espacios educativos como un acontecimiento del encuentro de la infancia de los niños con la infancia de los maestros, y considerar entonces que el tiempo Kairós ha de ser el tiempo de la escuela, el tiempo donde emerge el crear opiniones, posturas, expresiones y estados que se debate en lo propio o lo ajeno entre la palabra, las acciones y los silencios, aciertos y falencias. Salamanca (2021), propone ubicar este tiempo en la escuela, para pensar esa relación de Pedagogo-estudiante, como una relación lúdica que invita a que desde la cercanía de las infancias de los sujetos

se preserve la sensibilidad, la reciprocidad y la continuidad, transformando algo cotidiano en extraordinario.

En el marco de la perspectiva filosofía e infancia, pensar por un tiempo Kairós como un tiempo de acontecimiento, de encuentro y hospitalidad con la infancia del otro, lo ubica como un tiempo de diálogo, reflexión y reconocimiento por la infancia y el crear que esta suscita al establecer cercanía y contacto con otras infancias. La preocupación por el otro es un acto mancomunado que propende por elevar la sensibilidad de los sujetos por lo que el otro desea contar y compartir. Bajo estas cualidades pensar una relación entre la infancia del maestro con la de sus estudiantes, merece ser considerada como divergente, pues es recuperar la idea que los espacios educativos y los protagonistas son quienes lo habitan, y no esos elementos que la complementa como los contenidos.

El tiempo Kairós corresponde con Infancia en el punto que este la reconoce como parte de sí, de su responsabilidad de análisis y de pensamiento, Kairós es potencialmente un puente que acerca al sujeto a vivir su propia infancia, pero antes, ha de proponer convivir con otros sujetos como parte de alimentar su curiosidad y de dinamizarse en experiencias que los encaminen a filosofar su constitución de infancia. Tal vez al seguir fortaleciendo esta premisa se recupere a la escuela como una *Schola*, es decir como un emplazamiento de renovaciones, transformaciones y una actitud flexible, consciente que lo que allí se ha de movilizar lúdicamente...es la vida.

La lúdica como un estado de encuentro

En un primer momento se muestra la lúdica en el espacio de la escuela para notar ciertos elementos que la hacen ser visible y notoria en la reflexión del maestro y el cotidiano de la escuela, que la sacude, renueva, vitaliza y transforma, y en el segundo momento pensarla en un tiempo que reconoce al otro desde su infancia y se interesa por el intercambio, el diálogo y el compartir. Pero, ¿cómo pensarla en este tono de lo lúdico en la escuela de las infancias?

Para habitar el tiempo lúdico desde el Kairós, ha de estar en disposición de escuchar a quienes comparten con el sujeto, de tal manera que sea desde un impulso de creación por parte del maestro como generador y al estudiante como inspirador, este tiempo no es para repetir o reproducir contenidos, sino es para generar una conversación de expresiones y por ende de sensaciones y saberes. En este tipo de relación maestro- estudiante se busca que la lúdica sea un puente que pone a prueba los conocimientos, comportamientos, emociones, valores, sentimientos, entre otros, lo que busca hacer frente a la vida desde la creatividad, esto se extiende también a los objetos como juguetes o materiales que enaltecen la esencia de la búsqueda lúdica (Suárez et al., 2017)resulting from the compilation of articles published in specialized journals and book chapters. Reflections and experiences that show the importance of teaching philosophy in formal and nonformal institutions are highlighted. In consequence, there are three categories worked: philosophical



education, thinking the thought and experiences (which are structured based on the program of Mathew Lipman and other authors, such as Diego Pineda and Walter Kohan.

En asuntos de búsqueda, la lúdica es una lupa que facilita al maestro generar experiencias y para el estudiante intensificar las vivencias. Las actividades que plantea el maestro para los encuentros educativos, parten en referencia a las lecturas generadas sobre los estudiantes, lo que convierte a la lúdica también en un visor investigativo; construir los encuentros a partir de estas indagaciones, facilita que el estudiante se conecte con la propuesta y sus compañeros, extendiendo esto a los objetos, juguetes, el territorio, las palabras, las miradas, entre otros factores, que el maestro puntualiza para que en el encuentro se potencien en dirección de disfrutar y pasar un momento ameno (Tejero et al., 2017).

Cuando la presencia del otro es una realidad, nace un contrato para generar un tiempo de reconocerse en su otredad, en sus derechos de libertad y permanencia, pero también, difumina esos límites, abriendo la puerta para comprender que el otro tiene sus formas de ser, actuar y sentir. El otro deja de ser una expectativa para pasar a ser un descubrimiento, una autenticidad, un acontecimiento. El otro es entonces bienvenido y con esa misma apertura nace entonces un pacto de reciprocidad, y bajo ese principio, la hospitalidad como aquella facilidad de encuentro, pero también de apertura con lo que el otro desea compartir y la disposición para que la comodidad sea mutua (Derrida, 2006).

La infancia del otro a pesar de ser una incógnita y gracias a Kairós un descubrimiento, el acontecer con su encuentro determina que se genere un contrato de creación, de lenguaje y de pensamiento, por comprender la naturaleza relacional de los sujetos precisamente con la vitalidad de su infancia. El encuentro lúdico es elevar la presencia del otro, que esa exterioridad invada la mismidad, es un conocimiento que se construye desde el amor. El encuentro es un recordatorio de la humanidad, una necesidad por hacer comunidad, que conlleva a cuestionar los espacios y las interacciones con los otros, para así acercarse a que las condiciones de encuentro sean amables con el fin de repetirse, pues el encuentro es una experiencia necesaria (Skliar, 2014) y (Skliar y Larrosa, 2009).

Derrida (2006), precisa que hospedar al extranjero, es enriquecer al ser con heterogeneidad, este es un compromiso por expulsar la odiosa idea por él debe-ser, pues esta imagen es un ancla que busca apresar al otro alejándolo de su esencia, o mejor, de su infancia, un estado lúdico respeta e impulsa las libertades. Cuando existe el encuentro con el otro nace el compromiso por el intercambio y la simpatía de escuchar y cuidar, eso genera otros diálogos o movimientos, por ejemplo: al pensamiento, a la libertad, a la alegría... a la amistad.

Dadas las variables que se dan en el encuentro entre el pedagogo-estudiante, se genera un pacto, por parte del maestro de pensarse y diseñar

detonantes para convocar al encuentro y por parte del estudiante que esos detonantes se dinamicen para conocer, entablar diálogos o simpatías con sus compañeros, acotando las distancias e intensificando la persistencia por la lucha y defensa de la armonía general. La formación del maestro depende de la cotidianidad y lo que moviliza con los estudiantes en los distintos espacios, valorando la oportunidad de encuentro, luego la lúdica es un lenguaje de acercamiento e intercambio (Quintero et al., 2016).

Experienciar la lúdica como lenguaje, requiere que el intercambio de quienes estén allí parta desde una disposición y postura, para dejarse llevar tanto de la incertidumbre como del asombro, del cuestionamiento como de toda estrategia que haga que los sujetos sean participantes y colaboradores de las búsquedas entre las necesidades e intereses, entre las dificultades y las facilidades, pero sobre todo del deseo. Esa relación pedagogo-estudiante trasgrede más allá del conocimiento y de los contenidos, más allá de las competencias o las habilidades, esta relación es más cercana al pensamiento, la reflexión, la flexibilidad y el afecto (Samacá, 2016)2016. La lúdica es un estado de disposición, voluntad, escucha, una actitud de sensibilizarse por lo que, y quienes le rodean y a su vez de reconocer-se en los detonantes de la felicidad.

El currículo como experiencia sensible

La comprensión de este componente se presenta da a partir de una experiencia filosófica producida por los grupos de investigación Gifse y Aión: Tiempo de infancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC- bajo la perspectiva filosofía e infancia para colegios rurales del departamento de Boyacá, denominada: Campamento filosófico, desde allí se manifiesta cómo ha sido la divergencia de comprensión de lo trazado a lo largo del capítulo, como una oportunidad de escenificar aquellos puntos propuestos.

La ruptura que genera la creación de experiencias alternas a la escuela física, representa actos de voluntades que descentran la idea que lo educativo solo tiene un formato de suceder, la propuesta de los campamentos filosóficos es una ruptura que saca de lo cotidiano y normalizado tanto de los espacios, materiales y tiempos tradicionales. Este tipo de experiencias, son una construcción creativa para filosofar, pensar y convivir desde un formato ameno y de conexiones de armonía entre la universidad y el contexto escolar. Lo atractivo de esta propuesta es que no existe preocupación por el encuentro de los niños con los contenidos, sino que es un encuentro de subjetividades entorno al diálogo, la discusión y la experiencia. Todo está diseñado para pensar juntos, donde el otro es diferencia y acontecimiento, se tiene la disposición para compartir deseos, pensamientos y cuestionamientos, los cuales son contruidos por una comunidad que da vuelta a lo intrínseco como un asunto de cambio y evolución de perspectiva (Salamanca, 2021).

Los campamentos filosóficos son una divergencia para salir de esas lógicas verticales de los tiempos y espacios escolares, y desplazarse en reflexiones, pensamientos y creaciones, para realizar encuentros entorno a la



indagación, la pregunta, el diálogo y la creatividad. Es interesante como un grupo de maestros se reúne para pensar encuentros-experiencias: al aire libre, con dinámicas y prácticas versátiles, todo esto constituidas en condiciones anheladas y pensadas bajo una conexión con la naturaleza. Este espacio propone ser móvil, flexible y dinámico, para hacer una revisión de lo vivido, sentido y pensado acerca de aquello por lo que se ha sido convocado (Suárez y Mariño, 2020).

Las cinco versiones de estas experiencias de los campamentos filosóficos, se viven en medio de la naturaleza lo que ameniza el tiempo y el espacio de encuentro, en torno a la palabra, a la lectura, la escucha, la escritura, las expresiones artísticas y lúdicas. Aunque existe una temática que convoca como: la imagen en movimiento, la lógica del pensamiento, cuidar el planeta o el surgimiento del universo, entre otros, para pensar la vida desde conceptos y preguntas reflejados en el modo de vida, en una triada de relación del sujeto con el mundo, los otros y sí mismo (Suarez y Pulido, 2016).

Esta experiencia camperil, cada que ocurre se piensa desde cero – lleva seis versiones-, conduciendo a preguntas desde ¿dónde se va a realizar?, ¿qué espacios se usarán?, ¿cómo provocar a los sentidos?, ¿Qué caminos destinar para estar?, ¿cómo generar momentos de encuentro e intercambio, con niños provenientes de distintas escuelas?, ¿cómo interactuar con el ambiente y naturaleza donde es convocado el campamento?, y ¿cómo sintetizar todo lo anterior por medio de experiencias lúdicas, como rallyes, caminatas, experiencias audiovisuales, exploraciones, diálogos, entrevistas, invitados, y actividades acordes al contexto dónde se realiza el campamento. Todas las condiciones anteriores tienen que ver con destinos estéticos, de pensamiento y de distensión, para satisfacer a los sujetos que conviven con los otros -sin contar las producciones textuales (Salamanca, 2021).

Estos campamentos provienen de instituciones que han desarrollado el proyecto Filosofía e infancia, bajo la connotación que los niños son sujetos con capacidad de pensamiento, y que logran hacer representación de él en sus movimientos, cambios, deseos por saber. Su anhelo por comprender lo que le rodea hace recurso de su libertad para jugar, amar, sentir, y en tal intensidad se trasmuta a su resistencia por lo que la fatiga es una meta muy lejana. Lo que ocurre en estos espacios es mágico, pues el tiempo parece difuminarse y se hace el mayor provecho de esos efímeros espacios como: una fogata, una caminata, una comunidad de diálogo, entre otros encuentros que son retos de diversión y compartir (Pulido, 2020).

El posicionarse en el territorio de pensar acerca del campamento como un ambiente lúdico de creación suscita preocuparse por una educación que parte de lo cuidadoso, y por ello el maestro concurre a la reflexión y a la innovación como puntos de partida, se precisa que el beneficio de tal posición es el hecho de una práctica pedagógica consciente de lo que se moviliza dentro y fuera del espacio educativo, los sujetos y sus aconteceres. Lo que dinamiza la reflexión del maestro sobre las acciones, es el nacimiento del ambiente, lo que Samacá (2016)2016 precisaría como:

un espacio en donde fluyen afectos y emociones, aspectos que fortalecen la autonomía, la creación, y la crítica como determinantes en el desarrollo y participación de las experiencias, en situaciones de aprendizaje, al influir en las actitudes de los escolares hacia la construcción de relaciones al enriquecer las interacciones, así, lo cognitivo se destaca como proceso experiencial. (Samacá, 2016, p. 103)

Lo anterior nos da a pensar que el propósito del ambiente de aprendizaje no es dar contenidos, o el acto unidireccional de la enseñanza, viéndola históricamente desde ese orden formativo que se le dio por mucho tiempo, de ser el maestro el poseedor irrefutable del saber y el único con derecho de impartirla, esa connotación impide y limita muchas de las dinámicas que corresponde en la conducción de un ambiente. Puede que la anterior precisión nos de apertura al debate por el enseñar y el aprender, pero en ese horizonte (Pulido & Gómez, 2017), argumenta una necesidad de comprensión, al decir que:

El aprender y el enseñar den qué pensar y no se conviertan en un instrumento de competencia y reproducción; que, en vez de servir para acumular contenidos de conocimiento, se conviertan en verdaderos acontecimientos de saber, es decir, la enseñanza, en la medida que es sugerente y da qué pensar, debe producir en su ejercicio momentos de saber y posibilidades de construir sentidos, y el aprender, en el ejercicio propio desarrollado por los sujetos, debe incluir atención, interés y cuidado. (Pulido & Gómez, 2017, p. 10).

Es aquí donde sale un aspecto fundamental: el dar a pensar. Y es que en últimas un ambiente de aprendizaje es el como el maestro piensa los escenarios, recursos y sus prácticas para que los otros puedan encontrar las condiciones para pensar. Estamos se afirma, que un ambiente de aprendizaje es un ecosistema de intercambio y relaciones donde se intensifica la vida, empleando las palabras de Sacristán & Pérez (2002) “la vida del aula debe interpretarse como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados. los procesos de aprendizaje son, en definitiva, procesos de creación y transformación de significados”. (p. 99). ¿y como maestros qué caminos construiremos para celebrar la vida desde los encuentros educativos con las infancias?, ¿cuáles han de ser las banderas lúdicas a defender en la sensibilidad de los cotidianos?

REFLEXIONES FINALES

Pensar en un camino o diseño curricular desde la perspectiva lúdica como un lugar de encuentro y experiencia sensible, se pregunta por las relaciones construidas en tiempos y espacios determinados o indeterminados. Procesos educativos que cobran vida a partir de consensos entre las vivencias subjetivas y los encuentros con el otro y con el mundo para traducirse en una manera de ser y estar en el mundo.



Es una invitación para que el maestro(a) construya y proponga experiencias lúdicas intencionadas pero flexibles, dando valor a lo inesperado, común o creativo, según las circunstancias. Lo que implica observar y atender las voces singulares y colectivas de todos los que hacen parte de una comunidad educativa. Expresiones que se pueden traducir en inquietudes, problematizaciones o propuestas. Esto es responder e interlocutar con los intereses propios y del otro en una perspectiva de estado lúdico.

Un currículo que se basa en la experiencia sensible, da sentido y significados a las voces de la infancia, entendiendo la voz como la expresión del ser, es decir reconoce todo tipo de lenguajes, usualmente son manifestaciones lúdicas cargadas de emociones, deseos de explorar, preguntas e inquietudes. Estas voces se constituyen en el derrotero para proponer experiencias, no hay límites en tiempos o espacios, es la manera de respetar sus procesos y responder a sus intereses y necesidades.

De tal forma, el currículo no es una propuesta externa que se impone a intereses adultocéntricos que suponen necesidades propias de la infancia, por el contrario, es una propuesta en movimiento que abre la posibilidad al encuentro, al diálogo y a los acuerdos. Las interacciones o vínculos educativos, hacen parte del encuentro intersubjetivo, que reconoce las presencias — identidades y culturas— y las múltiples afectaciones que se producen a modo de intercambios y creaciones. Esto exige un sentido de responsabilidad por todo lo que se construye bajo la preocupación del presente de la infancia y no la de un futuro incierto.

El vínculo implica la participación activa de otros actores — los maestros, la familia, y el contexto— Por tanto, el saber pedagógico construido por el maestro en la práctica cotidiana es vital pues es quien lee el mundo de la infancia, para proponer, re- crear o indagar posibilidades lúdicas a partir de las interacciones. También, puede abrir caminos para vincular la familia y la comunidad, reafirmando aptitudes y actitudes para ser parte de la diversidad en el contexto.

La organización pedagógica que contempla el estado lúdico como experiencia sensible, comprende la experiencia como un acto de subjetivación de constitución del ser, por esto reconoce los tiempos y espacios propios de la infancia, indeterminados pero creativos. Analiza y hace seguimientos, no con una actitud calificadora de procesos homogéneos, sino valorativa, sensible y comprensiva de identidades, gustos, conocimientos, relaciones y ritmos de aprendizaje. Para desde allí reconfigurar continuamente las experiencias. De tal forma el encuentro valora la cultura de la infancia, su manera de ser y estar en el mundo, se sintoniza con los saberes pedagógicos y el contexto para buscar estados de plenitud, bienestar y creación, es decir estados lúdicos, que no está determinados por los muros sino por las experiencias.

Los estados lúdicos no hacen referencia a la felicidad inconmensurable y perenne. Refiere a una actitud de disposición y deseo de saber que se traduce

en actos de libertad y de decisión personal. Bajo esta premisa, las acciones se distancian del instruccionalismo curricular que usualmente busca enseñar contenidos bajo el pretexto de preparación previa para lo que viene a futuro. Currículos a veces importados que responden solo inquietudes de estándares internacionales, y por tanto, desconocen la cultura y las identidades. Situaciones que moldean los espacios y los tiempos para adiestrar cuerpos y corazones. Por tanto, no producen estados lúdicos de bienestar, plenitud o creación.

Este currículo dialogado aquí, respeta la naturaleza propia de la infancia, como un estado en potencia, con una fuerza infinita para la creación, un estado, una manera de ser y de habitar el mundo. Rechaza toda forma de infantilización establecidos por la mercantilización contemporánea de la infancia, o la búsqueda de estimulaciones precoces para anticipar desarrollos o maduraciones cognitivas que le alejan de su felicidad por los grados de exigencia de productividad. La infancia en esta perspectiva se reconoce como posibilidad inquietante que actúa y piensa en libertad, sus actos de creación son actos de resistencia, su dimensión lúdica es un grito de bienestar y plenitud, su pensamiento se moviliza entre lo mágico y lo real, sus tiempos se movilizan entre el Aión y el Kairós, sus espacios son heterotopías que se resisten a los encierros y a las inmovilidades. De tal forma que este currículo basado en la experiencia lúdica y sensible de la infancia es un acontecimiento político capaz de revindicar-se ante los embates y construcciones de las infancias institucionalizadas.

REFERENCIAS

- Arias, C., Carreño, G., & Mariño, L. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), 237-261. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp>
- Cerda, H. (2001). *El proyecto de aula: El aula como sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Editorial Magisterio.
- Deleuze, G. (2017). *Lógica del sentido*. Paidós.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2006). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama S.A.
- Derrida, J. (2006). *La hospitalidad | varios autores*. Ediciones de la Flor. <http://www.marcialpons.es/libros/la-hospitalidad/9789505152551/>
- Fuentes-Sordo, O. (2015). La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. *VARONA*, 61, 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360643422005>
- Kennedy, D., & Kohan, W. (2008). Aión, kairós and chrónos: Fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education. *Childhood & Philosophy*, 4(8), 5-22. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20524/14850>

- Kohan, W. (2009). *Infancia y Filosofía*. Editorial Progreso S.A.
- Marramao, G. (2008). *Kairós Apología del tiempo oportuno*. Gedisa Editorial.
- Martínez, R. (2017). *El patio escolar basado en la pedagogía montessori* [Maestría, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya]. http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/5450/trealu_a2017_andres_raquel_patio.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Montessori, M. (2013). *El niño, el secreto de la infancia*. (G. Borbolla, Trad.). Montessori-Pierson Publishing Company.
- Narodowski, M. (2008). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique Educación.
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: Hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1), (1), 157-177. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100006&lng=es&tlng=es.
- Pulido, O. (2018). ¡Hay que defender la escuela! *Praxis & Saber*, 9(20), 9-14. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8426>
- Pulido, O. (2020). Filosofar, crear y preguntar. En M. Suárez & N. Rodríguez (coord.). *Pregúntele al Filósofo: Inquietudes de Infancia* (pp. 15-17). Ediciones NEFI.
- Pulido, O., & Gómez, L. (2017). Del enseñar y el aprender. *Praxis & Saber*, 8(18), 9-14. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7252>
- Quintero, S., Ramírez, L., & Jaramillo, B. (2016). Actitud lúdica y lenguajes expresivos en la educación de la primera infancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 48, 155-170. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/766>
- Sacristán, J., & Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Salamanca, Z. (2021). *El estado lúdico de la Infancia: Perspectivas de tiempo y espacio en polifonía con el Principito de Saint-Exupér* [Maestría]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Salvador, S. (2015). *El trabajo por rincones en educación infantil* [Mestría, Universitat Jaume I]. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/138209/TFG_2014_SalvadorTorresS.pdf

- Samacá, I. (2016). El espíritu científico en la primera infancia. *Praxis & Saber*, 7(13), 89-106. <https://doi.org/10.19053/22160159.4167>
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós. https://www.academia.edu/473837/Ense%C3%B1ar_el_juego_y_jugar_la_ense%C3%B1anza
- Sarlé, P., Rodríguez, I., Rodríguez, E., & Batiuk, V. (2014). *Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) - UNICEF.
- Skliar, C. (2014). *Hablar con Desconocidos*. CANDAYA.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. FLACSO y Homo Sapiens Ediciones.
- Suárez, M., González, B., & Lara, P. (2017). Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis & Saber*, 8(16), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6184>
- Suárez, M., & Mariño, A. (2020). *Pensando la filosofía: Voces de la Infancia*. Ediciones NEFI.
- Suárez, M., & Pulido, O. (2016). *Filosofando con el Universo*. Ediciones NEFI.
- Tejero, M., Prieto, L., & Álvarez, P. (2017). Educar a la infancia a través de juegos y juguetes tradicionales: Experiencias pedagógicas al aire libre. *Revista Muesca*, 18, 73-106. <http://revista.muesca.es/documentos/cabas18/4-%20Educar%20en%20la%20infancia.pdf>
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: La ciudad de los niños. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 147-168. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2009/re2009_07.pdf



CAPÍTULO 2

LA “CARTILHA DE HIGIENE” DE RENATO KEHL: REFERENCIALES HIGIENISTAS EN LA ALFABETIZACIÓN INFANTIL BRASILEÑA³

A “CARTILHA DE HIGIENE” DE RENATO KEHL: REFERENCIAIS HIGIENISTAS NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA^{4 5}

Vinícius Dias de Melo

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-1689-7206>
vinicius.diasdemelo@gmail.com

Artur José Renda Vitorino (orientador de dissertação)

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-8654-3182>
arturvitorino@puc-campinas.edu.br

3 Derivada de la disertación titulada “Discursos eugênicos na educação brasileira à luz da arqueologia do saber de Michel Foucault” para obtener el grado de Magíster en el programa “Pós-Graduação em Educação PUC-Campinas”. Sustentado: 14/02/2020. <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1376>

4 Derivada da dissertação intitulada “Discursos eugênicos na educação brasileira à luz da arqueologia do saber de Michel Foucault”, para obtenção do grau de Mestre no programa “Pós-Graduação em Educação PUC-Campinas.”. Defendida: 14/02/2020. <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1376>

5 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMEN

Este capítulo propone el análisis del discurso de uno de los libros de texto investigados en mi dissertação de maestría, en este caso, A Cartilha de Higiene: Alfabeto da Saúde de Renato Ferraz Kehl. Existe un consenso en historiografía sobre el tema de la higiene escolar, la inclusión de materias y contenidos de higiene en el currículo de diversas escuelas y sistemas educativos estatales a principios del siglo XX, sin embargo, esto no resuelve el tema que, desde Tomaz Tadeu da Silva en adelante proponemos en este artículo: ¿Cuáles fueron los conocimientos y objetos higienistas que se utilizaron como válidos y necesarios en la educación infantil y la forma en que se produjeron y organizaron en torno al proceso de alfabetización? Se utilizó el método de análisis del referencial de la arqueología de Foucault, investigando en los enunciados de la cartilla los referenciales que funcionan como presuposiciones y fundamentos de los significados producidos en esta cartilla de higiene, revelando los conocimientos y objetos que guiaron la producción de este discurso higienista para niños.

Palabras clave: Higiene; Discurso; Alfabetización; Foucault.

RESUMO

Neste capítulo propõe-se a análise do discurso de um dos manuais investigados em minha dissertação de mestrado, no caso, A Cartilha de Higiene: Alfabeto da Saúde de Renato Ferraz Kehl. Esta cartilha foi a única produzida com o intuito de disseminar preceitos higienistas na educação elementar na fase de alfabetização infantil. É consenso na historiografia sobre o tema da higiene escolar, da inserção de disciplinas e conteúdos higienistas no currículo de diversas escolas e redes estaduais de ensino no começo do século XX, porém, isso não resolve a questão que, a partir de Tomaz Tadeu da Silva propomos neste artigo: quais foram os saberes e objetos higienistas que foram empregados como válidos e necessários no ensino infantil e o modo pelo qual foram produzidos e dispostos em torno do processo de alfabetização? Utilizou-se o método de análise do referencial da arqueologia foucaultiana, investigando nos enunciados da cartilha os referenciais que funcionam como pressupostos e fundamentos dos sentidos produzidos nessa Cartilha de Higiene, revelando os saberes e objetos que nortearam a produção deste discurso higienista para crianças.

Palavras-chave: Higiene; Discurso; Alfabetização; Foucault.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi desenvolvido a partir de minha dissertação de mestrado (Melo, 2020) intitulada “Discursos eugênicos na educação brasileira à luz da arqueologia do saber de Michel Foucault”, desenvolvida no programa de pós-graduação em educação na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Nesta dissertação investiguei discursos eugenistas e higienistas em dois

livros: Cartilha de Higiene: Alfabeto da Saúde (1936) desenvolvida por Renato Ferraz Kehl e Hereditariedade e Educação (1930) desenvolvida por Octávio Domingues.

O objetivo deste capítulo é a comunicação da análise discursiva da cartilha de Renato Kehl. O foco da análise sobre o conteúdo da cartilha é a investigação da formação dos objetos e do referencial do enunciado da Cartilha de Higiene: Alfabeto da Saúde (1936) de Renato Ferraz Kehl, cartilha orientada para o ensino primário, especificamente na etapa de alfabetização, sendo considerado pelo autor como um livro introdutório (Kehl, 1936, prefácio).

O objetivo central dessa análise foi investigar os pressupostos referenciais articulados na produção desse discurso alfabetizador higienista. O resultado desse exame crítico consistiu na operação de evidenciar as bases referenciais nas quais estavam fundamentados os parâmetros para a construção do sentido dos enunciados higienistas, adequados didaticamente para a apropriação infantil no processo de alfabetização.

MARCO DE REFERÊNCIA

Em minha dissertação de mestrado (Melo, 2020), realizei revisão bibliográfica sobre teses e dissertações brasileiras com temas relativos à eugenia e higiene. A partir dessa revisão constatei que de 137 teses e dissertações, apenas 2 dissertações tinham como foco central o exame crítico de manuais escolares. Ambas as dissertações analisaram duas cartilhas cada: Kinoshita (2013) analisou duas cartilhas de Renato Kehl, respectivamente Cartilha de Higiene: Alfabeto da Saúde (1936) e A Fada Hygia. Bezerra (2013) concentrou sua pesquisa empírica em dois autores, Almeida Júnior e Renato Kehl, analisando respectivamente Cartilha de Higiene (1922) e Cartilha de Higiene: Alfabeto da Saúde (1936).

A partir da leitura crítica dessas dissertações de mestrado, foi constatado que ambas as pesquisas desenvolveram análises centradas no conteúdo discursivo das cartilhas, porém, analisaram esses discursos no plano dos significados, análises que se mantiveram no nível de uma sistematização do que foi dito. Minha pesquisa, em relação a esse marco de investigação, avança na análise do discurso a partir do método arqueológico de Foucault (2008), utilizando a análise do referencial como método de investigação que busca descrever os pressupostos e condições empregados na produção do discurso da cartilha de Renato Kehl. A análise referencial não fica centrada no que foi dito e porque foi dito, não tenta fazer uma hermenêutica buscando outros sentidos além do que está dito e não fica centrada nas intenções do autor. Em sentido reverso, a análise do referencial dos enunciados busca revelar o modo de produção, a partir dos pressupostos e articulações que sustentam os sentidos dos signos, empregado na produção dos objetos e relações do discurso higienista na cartilha.

Isso permite demonstrar como o discurso higienista se inseriu no campo educacional, mais precisamente na etapa de alfabetização. Explicar essas

condições de produção e os pressupostos empregados na produção dos sentidos faz compreender as estratégias e articulações discursivamente empregadas para a apropriação, reforma e aplicação dos saberes higiênicos sobre os objetos e relações da cultura humana. Demonstra-se, por essa perspectiva, que a ciência higienista não era completamente neutra e objetiva, mas que buscava interferir em aspectos da cultura, não somente pensando na preservação da saúde (mental, moral ou corporal). A própria concepção de saúde e essas três características são produtos de uma concepção, avaliação e julgamento de valores morais e culturais empregados na produção e nos pressupostos dos enunciados do discurso, no caso em questão, do discurso da cartilha de Kehl.

Em palavras sucintas, esta pesquisa avança no modo de inquirição desse documento histórico, no qual não ficamos centrados somente no nível do que está dito e suas possíveis interpretações, vamos ao nível reverso para investigar as condições, articulações e pressupostos referenciais empregados na produção dos objetos desse discurso.

DESENHO METODOLÓGICO

A medicina e a higiene, ao enunciarem descobertas e asserções sobre diversos objetos, estabelecem, em desdobra, relações fortes sobre o objeto estudado e o referencial da saúde e, pelo estabelecimento dessa relação, o domínio discursivo da saúde ganha o direito de prescrever novas recomendações sobre sua constituição interna e propõe novos modos de relação com os seres humanos em diversas instâncias da sociedade. No caso dessa cartilha, o domínio discursivo da higiene se insere no campo da educação; indo além da prescrição médica do consultório, o higienista consegue ampliar a divulgação de preceitos e a formação de “hábitos saudáveis” em um domínio que até então era totalmente alheio à prática médica.

Mas não basta reconhecer a infiltração do discurso higienista no campo educacional, conforme Silva (1999) é necessário demonstrar quais objetos, saberes e temas foram selecionados e inseridos no currículo educacional, no caso da cartilha, na fase de alfabetização.

A cartilha de higiene foi publicada em 1936, e o exemplar que utilizamos é a 1ª edição de 1936. A cartilha foi elaborada em duas partes. A primeira apresenta uma narrativa sobre três irmãos, Xisto, Zenaide e Yolanda (Kehl, 1936). A narrativa aborda o cotidiano das três crianças no seu ambiente escolar e familiar das crianças. As atividades e relações cotidianas estão conectadas com diversas orientações, sugestões e preceitos higienistas. A segunda parte da cartilha foi construída segundo a ordem do alfabeto, em que cada página há uma letra, uma ilustração, um título e um texto. O conteúdo do texto e da imagem estão relacionados com a palavra do título que sempre começa com a letra do alfabeto correspondente.



Todo enunciado tem um correlato, um domínio no qual o sentido tem as leis que regulam a possibilidade de determinação do sentido, daquilo que fornece sua base para coerência, verdade ou compreensibilidade (Foucault, 2008). Essas leis expressam uma prática discursiva, ou seja, um conjunto de regras a partir das quais o sujeito produz seus enunciados. É nas leis de possibilidades, nas condições desse referencial, que residem os vestígios das condições de produção dos objetos de um discurso, das relações que ali estão admitidas como coesas, verdadeiras e compreensíveis. A esse conjunto de leis e condições de coerência, sentido, verdade e compreensibilidade, Foucault (2008) atribuiu o nome de referencial dos enunciados

Nessa linha de análise, iremos descrever o referencial dos enunciados, nas duas partes da cartilha, buscando evidenciar os pressupostos, condições e fundamentos dos sentidos manifestos discursivamente, para evidenciar as condições de produção e de operação da prática discursiva higienista sobre o campo da educação.

A primeira parte da cartilha é uma narrativa sobre as atividades cotidianas de três personagens crianças: Xisto, Yolanda e Zenaide. Os enunciados ao longo da narrativa, tratam de diversos objetos, relações e atividades associadas ao cotidiano infantil. O horário em que acordam, o banho, a respiração, os exercícios físicos, as refeições, os alimentos, brincadeiras, estudos, modos de comportamento, postura corporal, interação com diversos ambientes (casa, escola, quintal, campo), hábitos higiênicos, hábitos morais, roupas, asseio corporal, merenda escolar, horários das refeições, compartilhamento de objetos pessoais, qualidade da água, horário de descanso, insetos, micróbios, mosquitos, férias, saúde, felicidade, afeto familiar, etc (Kehl, 1936).

A quantidade de objetos discutidos é extensa, assim como a multiplicidade de objetos. Apesar dessa quantidade e da variabilidade de objetos, seu agrupamento se dá em torno do cotidiano de vida das três personagens. Essa narrativa cotidiana, se constitui num referencial fictício, ou seja, não se trata de um relato de uma história real, mas numa história produzida, inventada, não associada a casos concretamente vividos.

A questão central sobre esse referencial consiste em compreender como uma história fictícia, de três personagens, pode formar hábitos para a preservação da saúde (tema central da cartilha) de crianças no ensino primário. A hipótese é de que os objetos e as relações descritas nessa narrativa possam servir como preceitos e diretrizes para o cotidiano das crianças. Essa hipótese se fundamenta no modelo de ficção dessa cartilha: apesar das personagens serem fictícias, os cenários, comportamentos e relações que os envolvem foram desenvolvidos a partir da concretude real, mantendo com esta uma relação mimética como uma base comum e generalista da experiência e das condições da vida infantil no Brasil.

Essa relação entre ficção e realidade é biunívoca: de um lado a realidade concreta, na perspectiva de Kehl, serve como referencial de elementos comuns

do cotidiano infantil, por outro lado, esse cotidiano comum é transformado na cartilha a partir de diretrizes e preceitos que o transformam num cotidiano ideal a partir dos ideais higienistas. Por ter de dar conta de diversos tipos de crianças, o discurso não se propõe em considerar a particularidade de cada experiência da infância brasileira; ao contrário, supõe um conceito de infância da classe média brasileira do período histórico, com casa de alto padrão para a época, acesso à escola, saúde, brinquedos, quintal, com família estruturada, refeições e roupas adequadas, sem necessidade de trabalhar e com direito a viagens durante as férias escolares.

O único elemento que recebe uma qualidade particular é o nome das personagens. Todos os outros objetos não têm nomeações particulares, como marcas de produtos, localização geográfica (bairro, cidade), nacionalidade, profissão dos pais, nomes dos pais, idade, religião etc. Isso supõe um cotidiano universal que seja possível de se adequar à maioria dos leitores, um referencial generalista que pode se adaptar e se associar à realidade de muitas crianças, independentemente das particularidades da experiência real.

A ficção é considerada cópia e, simultaneamente, matriz para a realidade, e essa condição não é interpretativa, foi constada no próprio texto, conforme o excerto abaixo:

Os três irmãos sabem portar-se direitinho. – Qual de vocês quer se parecer com eles? – Basta imitá-los. [...] Se todas as crianças fossem *obedientes* e tratadas dêste modo, teriam boa saúde e seriam muito felizes. A saúde é a principal condição da felicidade (Kehl, 1936, p.7,13).

Dentro do ideal de um cotidiano generalista, um variado conjunto de objetos e relações idealizadas sob os saberes higienistas aparecem, pois o cotidiano é variável nas relações entre os indivíduos, suas práticas, os objetos e as relações, porém a proposta do texto é garantir uma transformação dessas práticas sob a homogeneização dessas relações a partir da perspectiva higiênica.

O cotidiano infantil não foi inventado ou inicialmente gerido por médicos ou higienistas, é um domínio já consolidado e gerido por outras instâncias, pela administração e autoridade familiar, pela distribuição temporal da vida capitalista e liberal, na qual a escola, família, trabalho e religião regem a distribuição dos espaços, atividades e comportamentos.

A família, condicionada pela atividade econômica, pela instituição do casamento e pela responsabilidade sobre os filhos, é a instância imediata na administração do cotidiano infantil. A escola, em sequência, constituiu-se como segunda instituição na administração das atividades, do tempo e da tutela infantil.



Os especialistas tomam para si a função de reordenar em quantidade e qualidade as atividades e os roteiros desse cotidiano, previamente gerido por essas duas instâncias (família e escola), porém não o fazem presencialmente; diferente da família e da escola e seus funcionários, o especialista produz um discurso reformador, que atua sobre o cotidiano se utilizando dessas duas instâncias como meio de disseminação, pois essa cartilha foi fornecida tanto às escolas como também adquirida em livrarias.

Por isso, trata-se de um discurso que é ao mesmo tempo, cópia e matriz. As atividades, objetos e relações descritas no manual não são fictícias, são produzidas a partir de um modelo de cotidiano universal das crianças, porém a partir de personagens fictícios engendram uma reforma do cotidiano.

Consideramos como um discurso reformista, pois o especialista não desconstrói o cotidiano familiar em sua ordem temporal e espacial, ordenada por um cronograma dividido entre atividades econômicas do trabalho familiar e a responsabilidade de tutela da criança (dividida entre família e escola). O especialista apenas especifica o modo como as atividades universais da criança em relação a seu cotidiano devem ocorrer. Uma grade de especificação reformula aspectos das atividades cotidianas, especifica os alimentos, a frequência e ordem das atividades, os impulsos infantis, os tipos de comportamentos adequados, as consequências etc. No excerto abaixo, vemos alguns exemplos dessas especificações:

Yolanda, Zenaide e Xitsto são três irmãos bem educados. Levantam-se cedo todos os dias. A primeira coisa que fazem é tomar um banho frio. [...] Depois do banho vão ao quintal para respirar ar fresco. Aspiram e expiram lenta e profundamente pelo nariz, levantando e baixando os braços. Fazem isto 8 a 10 vezes seguidas, todas as manhãs, porque este exercício é muito bom para a saúde. [...] sentam-se à mesa para a primeira refeição. Zenaide gosta muito de cacau e aveia, Xisto prefere café com leite e Yolanda não dispensa uma coalhada ou um mingau de tapioca. Todos os três comem ainda com gosto pão com manteiga e frutas. [...] Sentados em torno da mesa Zenaide, Yolanda e Xisto estudam com atenção. Eles se mantêm direitinhos como gente educada, não se curvando sobre os livros. Todos três sabem que sentar com o corpo encurvado prejudica a saúde e deixa a pessoa corcunda. A sala onde os nossos amiguinhos estudam é bem arejada e iluminada. Os três irmãos acham-se colocados à mesa de modo que a luz lhes é suficiente para lêr e escrever sem esforço. Estudar com pouca luz faz mal a vista. Nas salas com janelas de um só lado é preciso que a claridade entre pelo lado esquerdo de quem escreve. [...] Depois de bem almoçados cada um recebe a sua merenda para levar à escola. Compõe-se a merenda de uma fruta, de pão com manteiga ou doce. Numa vasilha apropriada levam uma boa dose de leite. As regras da mamãe são estas: Toda criança deve comer à hora certa. (Kehl, 1936, pp. 5, 8)

A partir desse excerto algumas observações diretas sobre o referencial dos enunciados podem ser constatadas. Estão correlacionados, sob a qualidade da boa educação dos irmãos elementos distintos: práticas e a especificidade das mesmas (tomar banho, respiração, frequência do exercício respiratório, a refeição, a variação dos alimentos da refeição, o estudo, postura corporal durante o estudo, especificação da merenda escolar); além das práticas, há uma descrição da ambientação e dos objetos que interagem no desenvolver das atividades (a casa, o quintal, a mesa, a sala, a janela, a luz, posicionamento dos móveis, do indivíduo e a escola); e, por fim, um conjunto de etapas para o desenvolver das práticas com os objetos e com os ambientes. Temos de um lado os objetos e de outro as relações em etapas.

Trata-se de reconhecer um domínio, no qual a observação das práticas humanas (em relação aos objetos, à sequência das atividades humanas, aos alimentos, aos ambientes, às posturas corporais e ao asseio do corpo) conduziram uma correlação à preservação da saúde, ou seja, onde o modo de interação com esses objetos corresponde ao aumento da qualidade ou precariedade da saúde humana. Esse espaço de correlações gera o fundo referencial para uma educação higiênica, pois considera que não são somente os objetos e os ambientes que geram ou degeneram o estado de boa saúde, mental ou corporal, mas depende das práticas que as crianças mantêm com estes elementos. Portanto, como as práticas dos indivíduos são o foco desse discurso, pode-se abolir, construir e transformá-las pela educação, proposta central deste discurso. Assim, como as práticas dos indivíduos são o foco desse discurso, pode-se formar e reformar velhos conceitos e concepções sobre diversos objetos e reformar os hábitos e as práticas infantis pela educação, constituindo-se a reforma dos conceitos, hábitos e das práticas a operação central desta cartilha.

Nesse sentido, se a educação está associada à saúde, pelo fio condutor da reforma das práticas, os objetos e relações do cotidiano infantil são atualizados conforme os saberes relativos ao domínio da saúde. A partir desse discurso, a educação está a cabo da saúde, pois é na ordem hierárquica da ciência higiênica sobre a educação escolar que se determinam as adequações das práticas, relações e objetos em conformidade com a saúde. Isso significa que a escola e a família não detêm mais o privilégio exclusivo da regulação do cotidiano infantil, porque, sob a perspectiva deste discurso, compartilham essa regulação com a instância da saúde higiênica.

A segunda parte da cartilha apresenta um conjunto de 27 objetos sequenciados em correspondência com a ordem das letras do alfabeto. A seleção dos objetos, dentre todos os que poderiam ser escolhidos a partir do objetivo de preservação da saúde, não obedece a uma regularidade específica, não há um tema ou critério que os relacione que não seja seu potencial quanto à saúde infantil. Os objetos foram dispostos em um quadro, sua sequência foi ordenada conforme a própria cartilha, a qual apresenta os objetos conforme as letras do alfabeto:



Tabela 2.1.

Letras e objetos correspondentes

Letra	Objeto(s)
A	Ar, Água, Alimentos
B	Banho
C	Casa
D	Dentes
E	Exercício
F	Férias, Frutos
G	Gula
H	Hábitos
I	Insetos
J	Jogos
K	K ^o - Quilo
L	Limpeza
M	Maus hábitos
N	Nariz
O	Olhos, Opilação
P	Poeira
Q	Quarto
R	Repouso
S	Sono
T	Trabalho
U	Unhas
V	Vestes, Vegetais

Nota: Quadro produzido pelos autores a partir do conteúdo de *Cartilha de Higiene* (1929).

A variabilidade de tipos de objetos apresenta uma dispersão aparente, uma suposta dissociação e incoerência do conjunto. Mas, como conjunto discursivo, há algum critério de agrupamento que regeu sua formação. É na busca por evidenciar um ou mais critérios de agrupamento de objetos, no referencial dos enunciados, que a análise sobre o modo de formação desses objetos foi orientada.

No conjunto desses objetos há objetos materiais, naturais e culturais. Há objetos que se referem às práticas e conceitos da cultura humana, como o banho, exercício, férias, gula, hábitos, jogos, limpeza, maus hábitos, repouso, sono e trabalho. Há objetos que se referem às partes do corpo, como os dentes,

olhos, nariz e unhas. Além desses, há uma doença (opilação) e uma unidade de medida (quilo).

Esse conjunto de objetos não foi inventado, produzido ou descoberto pelos saberes da higiene, são objetos já constituídos em outras instâncias de emergência: a escola em sua regulamentação estatal e pelo regimento interno e a família em sua vida privada, dotada de preferências liberais e tradições culturais, detinham a liberdade de decidir e regular modo de alimentação, definição de maus hábitos, práticas de limpeza e escolha das vestes, por exemplo. Os costumes morais, relacionados a instâncias como a religião, educação escolar, política, cultura familiar e cultura local, vigiava, avaliava e julgava os hábitos do comportamento infantil. A ordem logística da sociedade capitalista, urbana ou rural, dependente da regulação do Estado com a iniciativa privada, regiam a ordenação do cotidiano do trabalho e da tutela das crianças.

Essas instâncias, tinham entre si, pela tradição, legislação e pela cultura estabelecida, o direito de regulamentar, de discursar e operar sobre esses objetos; porém, com os saberes da medicina e das ciências da saúde e da vida, passaram a partilhar, com estas ciências, uma guarda compartilhada desses objetos.

Esses objetos não têm sua origem no discurso higienista, porém são integrados a uma concepção de saúde e de sua preservação de um modo totalitário sobre o cotidiano, e a essa concepção denomino como cotidiano pasteurizado. Isto porque, a partir de Pasteur, a percepção de uma totalidade contaminada por microrganismos altera a percepção do ser humano sobre os objetos e sobre as práticas sociais cotidianas, altera a percepção dos médicos sobre a totalidade. A realidade não é mais estéril, os problemas de saúde podem ter suas causas em todo lugar, a totalidade do mundo ao redor dos indivíduos se torna inimiga da preservação da saúde. Com o desenvolvimento das ciências da saúde, outras causas dos males são encontradas, além da microbiologia, como a alimentação, hereditariedade, sanitarismo, excesso de trabalho, ergonomia, qualidade da água, produtos químicos etc.

A higiene é mais um discurso que se integra nessa totalidade pasteurizada e, por ser total, consegue reunir sob seu discurso uma paleta de objetos aparentemente dispersos, práticas sociais, práticas corporais, elementos do corpo e da mente, alimentos, comportamentos morais, disposição do cotidiano etc. Esses elementos já faziam parte da cultura humana, já tinham modos de interação pré-estabelecidos com os seres humanos em cada cultura. O que é produzido pela perspectiva higienista, no exemplo desta cartilha, são novas especificações, adequações e redefinições sobre os objetos na sua relação com os indivíduos.

Esse leque de objetos recebe na cartilha qualificações reguladas por valores duplos, como exemplo, do que é bom ou mal para saúde, do que é adequado ou inadequado moralmente. Se orientar por essa perspectiva higiênica virou



sinônimo de boa educação, de boa conduta, de apreço pelo círculo social próximo, conforme um excerto sobre o conceito de Hábito, associado à letra H:

É feio e inconveniente o hábito de encostar-se às paredes e aos móveis: denuncia indolência e má educação. [...] Só as pessoas sem educação e sem higiene molham os dedos para virar as folhas dos livros ou contar dinheiro. Pessoas educadas absolutamente não cospem nem escarram no chão. São sempre apreciadas as crianças ordeiras, que ao entrar em casa colocam o chapéu, o capote, os livros nos seus lugares. (Kehl, 1936, p. 28):

Neste excerto percebe-se a relação dos hábitos com qualidades que dependem da subjetividade moral, como exemplo: inconveniência, indolência, má educação, ausência ou presença de educação e a apreciação da criança por outros indivíduos. Fica nítido que o apelo para qualidades que afetam a percepção moral por ausências ou presenças, mal e bem e o apreço ou despreço, funcionam como método de convencimento e coação para a internalização dos “bons hábitos”.

Além dos duplos qualificantes, os objetos da cartilha aparecem quantificados, tipificados e espacialmente referenciados: a quantidade de alimentos a ser ingerida, o tipo de alimento a ser ingerido, a hora correta para cada prática cotidiana, a disposição dos móveis e elementos da casa para uma otimização da saúde do indivíduo na interação com tais elementos e móveis, a limpeza da casa com fundamentos na saúde e não somente na estética etc.

São por essas regulações que esses objetos, aparentemente incompatíveis entre si, coexistem no discurso de educação higiênica e ganham novas propriedades, qualidades e recomendações na relação com a criança e seu cotidiano, sempre de acordo com a preservação da saúde humana.

Essa pluralidade de objetos, discursivamente ligados à promoção ou degradação da saúde, não geram danos à saúde pelos mesmos motivos. Alguns por microrganismos (água, alimentos, falta de asseio do corpo, pés descalços, precariedade sanitária e de limpeza dos ambientes etc.), outros relacionados à postura do corpo (ergonomia, intensidade e direção da luz durante a leitura), por valores morais e comportamentais que são indícios de doença ou degeneração moral (vagabundagem, alcoolismo, desobediência a autoridades, descumprimento dos preceitos médicos, molecagem, gula etc.), por valores sociais e econômicos da organização do cotidiano (a ordem das atividades ao longo do dia e da noite) etc.

Esse conjunto, das causas e dos problemas de saúde mental e corporal, encontra-se especificado e forma um agrupamento no eixo temático da saúde humana e sua preservação. Os objetos são agrupados no eixo desse tema, um tema privilegiado ao campo da saúde e seus profissionais. Por se tornar discursivamente associado ao tema da higiene e, por consequência, ser uma propriedade discursiva dos higienistas, esse discurso consegue abordar,

se apropriar e reformar elementos do cotidiano infantil e regulá-lo sob a perspectiva médica e higienista, garantindo um espaço para o higienismo no campo da alfabetização e da educação infantil, para crianças dos anos iniciais em processo de alfabetização.

Como a saúde não é um campo discursivo livre e abundante nas sociedades, pois depende da figura do especialista, sempre que tais figuras emitem discursos, sobre a causa da saúde ou da doença, os objetos que antes eram indiferenciados, do ponto de vista da propriedade discursiva e que se tornam discursivamente objetos da saúde, conseqüentemente, deixam de ser objetos indiferenciados, tornam-se objetos interligados ao domínio discursivo da saúde e à figura do especialista.

É pela prática da reforma referencial e de novas relações que a higiene pode fundamentar o privilégio de seu discurso sobre esses objetos no ensino da higiene, sem que tenham reconhecido por lei uma reserva de mercado ou jurídica para o tratamento discursivo desses objetos para a educação escolar. Trata-se de um processo de reforma dos objetos e das relações que os envolvem fundamentado na autoridade do saber médico, um saber distinto e privilegiado na cultura e sociedade brasileira do século XX e que não dependeu de processos oficiais e jurídicos para disseminar seus enunciados no sistema educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartilha tanto em seu conteúdo como na finalidade enquanto instrumento educacional, ganha força pelo fato de ser destinada ao público infantil em fase de alfabetização. Por ser um instrumento suplementar de alfabetização, da permeabilidade à disseminação de seus conteúdos pelo fato de a fase da alfabetização ser constituída da associação entre letras, palavras e textos. Nesta fase de formação da capacidade de leitura e associação entre esses elementos da linguagem, Kehl foi sagaz ao inserir preceitos higienistas associados às letras, às palavras-chaves e alegorias das ilustrações.

Na primeira parte da cartilha, encontramos um conjunto de preceitos e descrições de objetos e relações fundamentados no domínio de um cotidiano fictício, porém análogo à realidade infantil. Nesse domínio, os objetos e as relações já existentes são reformados, diferenciados a partir de uma lógica totalizante da saúde, em que todos os objetos estão vinculados ao tema da causa da doença ou da saúde, como indícios do saudável ou não saudável.

Os preceitos foram dispostos, na primeira parte da cartilha, na ordem de um cotidiano infantil, que vai das atividades do amanhecer ao anoitecer, passando pelos ambientes da casa e da escola. Esse modo de dispor os enunciados, consiste em uma estratégia de dispor conceitos em uma narrativa cotidiana genérica e potencialmente comum à realidade de diversas crianças.



Por ser genérico, supõe-se que os objetos, ambientes e relações que o discurso coloca em jogo sejam familiares à realidade da criança, e é nessa familiaridade de eventos, objetos e relações comuns à vida infantil que os preceitos se inserem com a função de reformar definições e práticas da criança. Pela ordem de um cotidiano genérico e pela reforma das práticas por preceitos aderentes à ordem do cotidiano, a narrativa sobre os três irmãos funciona como estratégia de persuasão e reforma das práticas infantis sob a perspectiva higienista.

Na segunda parte, um conjunto de objetos, de aparente dispersão, são coordenados na ordem do alfabeto. Nele, cada letra é acompanhada de um título/palavra-chave, uma ilustração e, logo abaixo, um pequeno discurso no qual estão entremeados preceitos na forma de asserções e negações em tom imperativo. A tonalidade imperativa se soma, em muitos casos, ao recurso por qualificações morais e julgamentos de valores de acordo com o cumprimento dos preceitos associados a cada objeto. Esses objetos são diferenciados e qualificados por conceitos aparentemente corriqueiros, porém de complexidade moral e subjetiva para os pequenos leitores, como os conceitos de bem e mal. Os conceitos funcionam como mecanismos de convencimento e sugestão, promovendo uma maior efetividade na aderência dos preceitos ao hábito infantil.

No jogo do referencial do enunciado, os objetos estão referidos num conjunto de parâmetros limiares de sua recomendação ou não de acordo com valores, hábitos e padrões culturais. Essa prática discursiva, da educação higiênica, está constituída partir dos interesses sociais, determinados pela cultura, e com isto se demonstra que se pode falar dos mesmos objetos, porém não necessariamente do mesmo modo. Renato Kehl não inventou os objetos de que fala, apenas fala deles a partir de uma nova base referencial, permitindo, portanto, somar os preceitos, recomendações e saberes higiênicos à constituição interna e as relações externas que envolvem os objetos comuns ao cotidiano infantil.

Não se trata de propor uma nova ordem do cotidiano, não se trata de confrontar as famílias e seus modos de viver, mas sim de uma estratégia persuasiva do ponto de vista moral e familiar do ponto de vista da seleção dos objetos e dos eventos dos cotidianos dos quais o discurso se utiliza.

Ao fundir, por meio dos preceitos, da diversidade de objetos e da tática de convencimento por valores morais, os limites entre natureza e cultura, esse manual consegue regular, normalizar e anormalizar os valores sociais e culturais vigentes, reformando costumes da vida particular a partir do interesse da preservação da saúde sob uma perspectiva higienista.

Essa diversidade encontra fundamento no que foi conceitualizado como totalidade pasteurizada, cujos elementos e fenômenos da realidade, que envolve o indivíduo, são potenciais signos, causas e condições da saúde e da doença, seja ela de ordem corporal, mental ou moral.

Nesse referencial o indivíduo enquanto corpo e mente está à mercê da totalidade e que, por ser total, antigas instituições que regulavam esses objetos e relações do cotidiano infantil perdem espaço para a higiene. Sobrepondo-se à cultura familiar dos costumes, da moral, da ordem econômica e logística das cidades e áreas rurais, os objetos são reformados no referencial higienista, que adequa e redefine propriedades, definições, e interações que envolvem os objetos e relações de cada objeto.

Esse discurso permite que a higiene constitua um discurso de intenções totalitárias, pois encontra em qualquer atividade humana os indícios e causas da saúde e da doença, das limitações e possibilidades, das alternativas viáveis e das opções ineficazes. O fio condutor desse discurso sempre desemboca em conceitos associados aos valores culturais, morais e sociais desses públicos (no caso da criança sempre se associam ao apreço dos familiares, à felicidade, à saúde e a adequação à sua função social de criança).

Nessa perspectiva, o discurso higienista não tratou de criar objetos, mas de reformar suas propriedades e propor novos modos de interação dos mesmos, a partir de um referencial pelo qual um dos elementos mais universais do ponto de vista cultural, o cotidiano infantil, tem suas propriedades, sua ordenação e orientação, reformadas a partir dos saberes do campo da higiene.

REFERÊNCIAS

- Bezerra, M. R. (2013). *Orientar espíritos; formar cidadãos: o saneamento da nação em Cartilhas de Higiene (1920/1930)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10630>
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. (4. Ed). Forense universitária.
- Kehl, R. F. (1936). *A cartilha de higiene: alfabeto da saúde*. (3º ed). Editora Francisco Alves.
- Kinoshita, C. T. (2013). *Um D. Quixote científico a pregar para uma legião de panças: manuais escolares de higiene à sombra da Eugenia (1923-1936)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da produção científica e intelectual da UNICAMP. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250905>
- Melo, V. D. de (2020). *Discursos eugênicos na educação brasileira à luz da arqueologia do saber de Michel Foucault*. Campinas, Brasil. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Silva, T. T. da (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

CAPÍTULO 3

LA LECTURA COMO EXPERIENCIA INCLUSIVA EN EL AULA MULTIGRADO⁶

LEITURA COMO EXPERIÊNCIA INCLUSIVA NA SALA DE AULA MULTIGRADE⁷

Ruth Mireya Chaparro Parada

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Colombia

rudhmireya@yahoo.es

Elsa Georgina Aponte Sierra (asesora de tesis)

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-6016-9463>

elsa.aponte@uptc.edu.co

6 Derivada de la tesis titulada “Experiencia de lectura en el aula multigrado” para obtener el grado de Magister en el programa de Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC. Sustentada: 31/08/2021.

7 Derivada da dissertação intitulada “Experiencia de lectura en el aula multigrado”, para obtenção do grau de Mestre no programa Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Defendida: 31/08/2021.

RESUMEN

El capítulo pretende indagar sobre experiencia de enseñar y aprender la lectura en un contexto de inclusión en una escuela multigrado⁸, estas escuelas pensadas para las zonas rurales dónde encontramos heterogeneidad en las edades, condiciones físicas, cognitivas y orígenes culturales, basada principalmente en la experiencia, y las prácticas que incluyen las relaciones del sujeto con el ambiente rural. La escuela multigrado proyecta cambios importantes para los docentes y oportunidades para los estudiantes llamados de inclusión, especialmente si nos fijamos en el enseñar y aprender la lectura. Metodológicamente se sustenta en la sistematización de las experiencias de tres maestras que narran su cotidianidad en el aula, representada en métodos y expectativas frente a la lectura de sus estudiantes, se demuestra que el aprendizaje basado en la técnica impide aprovechar el gran valor de la lectura como experiencia inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Lectura, inclusión, escuela multigrado

RESUMO

O texto apresenta parte dos resultados da pesquisa que visa investigar a experiência de ensino e aprendizagem da leitura em um contexto de inserção em uma escola multisseriada, essas escolas são projetadas para áreas rurais onde encontramos heterogeneidade nas idades, condições físicas, cognitivas e cognitivas. origens culturais, baseado principalmente em experiências e práticas que incluem as relações do sujeito com o meio rural. A escola multisseriada projeta mudanças importantes para os professores e oportunidades para os alunos chamadas de inclusão, principalmente se olharmos para o ensino e a aprendizagem da leitura. Metodologicamente baseia-se na sistematização das vivências de três professoras que narram seu cotidiano em sala de aula, representadas em métodos e expectativas frente ao aprendizado da leitura de seus alunos, evidenciando que aprender com base na técnica impede o aproveitamento do ótimo. valor da leitura como experiência inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; incluso; escola multisseriada.

8 MEN (2017). Modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano-marginales. Modelo que permite ofrecer los cinco grados de básica primaria con calidad, en escuelas multigrado con uno, dos o hasta tres maestros.

INTRODUCCIÓN

El enfoque de atención a la diversidad (discapacidad, necesidades educativas especiales, ahora barreras del aprendizaje; víctimas de violencia, grupos étnicos, grupos marginados) ha ido cambiando a lo largo de la historia en Colombia, planteando actualmente una idea de humanización⁹ de la población objeto, sin embargo, se sigue clasificando a los niños y las niñas en categorías respecto a la capacidad o discapacidad, las habilidades, las competencias curriculares, el desarrollo emocional, el desarrollo físico, el desarrollo cognitivo, formas de comportamiento y muchas otras clasificaciones que se ocultan bajo el concepto de diversidad. Esta situación se ha convertido en el deber cumplido por parte de los docentes, quienes aceptan estudiantes de condición diversa en sus aulas, los reconocen, los clasifican y organizan datos que pasan a hacer parte de una estadística que nutre los informes oficiales, ¿Qué sucede con el acontecer cotidiano entre el maestro y el estudiante?, ¿Se va quedando en un segundo plano?, ¿Cómo tomar conciencia del día a día, convertido en experiencia y por tanto en saber?

Dar valor a la cotidianeidad de la escuela, es investigar lo que acontece, lo que nos afecta y nos transforma, es ocasión para reconocer nuestro quehacer como maestros y en esa acción darse cuenta del otro como otro válido tanto en su condición física, social, afectiva, como en su saber; generando de esta forma un ambiente para el encuentro, donde se pueda reconocer la lectura como un acontecimiento más, que comienza con el interés, atención y seducción de un texto, una experiencia única para cada estudiante y cada maestra o maestro que se puede compartir y por lo tanto ser parte de la inclusión en el aula, dado que es un momento de descubrir que el otro piensa y siente diferente y por lo tanto puede ser reconocido y valorado desde su subjetividad, esa con la que va a interpretar el acontecimiento de leer. Reconocer al otro como auténtico otro, en su diferencia, puede ser considerado como una forma de “incluir”.

A partir de lo anterior se concibe la presente apuesta en acciones que cuestionan el enseñar y aprender la lectura como una técnica, que en lugar de formar lectores puede estar alejándolos no solo de esa posibilidad, sino de reconocer las diferencias en un mundo diverso, recientemente reconocido por las políticas educativas que reclaman la inclusión.

9 Marulanda (2013). La mayor humanización se entiende desde el punto de vista de la nueva conceptualización biopsicosocial de la discapacidad, en la que, lo que antes se veía como una deficiencia o una enfermedad, hoy es vista como parte de lo humano.

MARCO DE REFERENCIA

Más allá de las formas jurídicas

El Decreto 1421 (2017) del Ministerio de Educación Nacional, reglamenta la atención a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva; es decir, los niños en condición de discapacidad y vulnerabilidad pueden escolarizarse en establecimientos educativos formales, y no en centros especializados, bajo un buen trato, protección y cuidado.

Sin embargo, los maestros y maestras consideran que no está del todo preparados para llevar a cabo la educación inclusiva. Un estudio realizado por Esponda et al. (2017) indagó el cumplimiento del principio de la educación inclusiva promulgado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en Países la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE). Los resultados para Colombia revelaron que las instituciones educativas del país no están preparadas en cantidad y calidad para atender personas con discapacidad, pues no tienen sistemas de evaluación y adaptación curricular ligados a la educación inclusiva. Los docentes por su parte están de acuerdo en no haber recibido capacitación para enfrentar la inclusión de niños y niñas en sus aulas.

El discurso de la inclusión se ha expandido a nivel mundial y ha logrado que se materialice en legislaciones que obligan a los sistemas educativos a aceptar el ingreso de personas con discapacidad a las aulas de clase con todos. Sin embargo, explica Skliar (2008) que en la inclusión existe sobreabundancia jurídica y una carencia manifiesta de discusión ética. Esto significa que se habla de inclusión, se reconocen derechos a la igualdad de educación y se hace obligatorio la matrícula de personas con discapacidad dentro de los establecimientos educativos. Sin embargo, como no existe una discusión o planteamiento ético, surgen en las instituciones educativas y docentes argumentos como “no estamos preparados”, cuando en realidad es un elemento secundario frente al fondo del asunto. “no estamos predispuestos” o “no estamos disponibles”. Estas falencias en el establecimiento de la inclusión han ocasionado que no exista suficiente tratamiento sobre cómo se van a educar a los estudiantes con discapacidad dentro de la escuela, razón por la que la población escolarizada con discapacidad finalmente abandona el sistema. Los maestros en general reducen las posibilidades de interactuar con los niños, fijándose primordialmente en el cumplimiento de las normas, reportando estadísticas que no dicen nada de lo que sucede en el aula.

Aquí es importante agregar como Skliar (2008), enfatiza que se ha hecho demasiada fuerza política y jurídica en que “hay que estar todos juntos” pero quedó relegada a un segundo plano sin suficiente profundización “para qué y cómo del estar juntos” y esto se refleja en que en el centro de las discusiones la cuestión central ha sido “qué pasa con el otro” y no “qué pasa entre nosotros”. Esta falta de apropiación y profundización en el cómo llevar a cabo la inclusión



hace que los docentes se queden con una idea simple de la obligación de estar juntos que poco a poco pierde el sentido, porque no estamos interesados en saber qué pasa con el estudiante que no escucha, no ve o no puede interesarse en la clase como los demás, incluso poder analizar cómo nos sentimos como maestros frente a ellos, por el contrario atendemos diligentemente a llenar los formatos, siguiendo la guía instrumental que nos aleja de la conciencia de las diferencias y por lo tanto de las múltiples formas de aprender y enseñar.

La lectura como experiencia

Promover el gusto por la lectura ha hecho parte de la intención de enseñar y aprender de muchos maestros del sector rural, sin embargo, con frecuencia no lo consiguen, tal vez los parámetros establecidos y los temas a seguir no le dan tiempo para encontrar el gusto por leer, ese tiempo que se requiere para el encuentro con el maestro liberado de la presión por el aprender, de las competencias, tomar distancia y encontrarse con el encanto de las palabras compartidas en la escuela.

De acuerdo con Larrosa (2003) la lectura es una experiencia que tiene que ver con la subjetividad del lector, es decir, no con lo que sabe, sino con lo que es. En este sentido, nos muestra que puede ser algo que nos transforma, nos constituye y pone en cuestión todo lo que el sujeto es, sin embargo, leer a veces puede ser experiencia y a veces no; en el primer caso, es experiencia en la medida que nos dejamos afectar, modificar, usando la imaginación como mediadora entre lo objetivo y lo subjetivo y con ella la capacidad transformativa que tiene el escuchar lo que tienen que decirnos los textos, entendidos estos como acontecimientos que irrumpen en nuestra vida cotidiana. Para el segundo caso el leer como forma de adquirir conocimiento, deja por fuera la experiencia del sujeto, en tanto que, se queda en una acción que acontece fuera de él, se limita a saber algo que antes no sabía pero no hay una transformación.

En la escuela el acto de leer suele considerarse como una actividad rutinaria, de forma más que de experiencia, invitando a seguir un modelo que forma o da forma al sujeto, raras veces se logra lo que Larrosa enuncia como posibilidad para la lectura “(...) solo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia”(Larrosa, 2003, p. 40). Este autor propone pensar la formación, más como un devenir que reconozca la lectura como un acontecimiento que no puede anticiparse, no puede conceptualizarse, es incierto y diverso en la forma como afecta a cada sujeto, va al encuentro con la subjetividad, asumiendo la incertidumbre. Esta idea de experiencia aplicada a la educación amplía el panorama de maestros y estudiantes para dar sentido a lo que “nos pasa”, reconociendo que cada uno vive una situación en particular, lo cual, hace valioso el reconocimiento de la diferencia y por lo tanto de la multiplicidad.

Entonces la labor del docente consiste en crear condiciones para que pueda ser posible una experiencia de lectura: “mostrar una experiencia no

es enseñar el modo como uno se ha apropiado del texto, sino cómo se le ha escuchado, de qué manera uno se ha abierto a lo que el texto tiene que decir. Mostrar una experiencia es mostrar una inquietud” (Larrosa, 2003, p. 44). Lo que el profesor transmite al enseñar la experiencia de la lectura no es un saber, sino su escucha, su apertura, su inquietud. Por lo tanto, la función del profesor no solo es dejar que los alumnos lean, sino hacer que la lectura sea una experiencia posible, como encontrar en la biblioteca un espacio de formación y en el que cada uno pueda dar respuesta a sus propias inquietudes.

La experiencia de la lectura de Larrosa (2003), se asemeja a la idea de la “inútil lectura” de Skliar (2019). Este último autor ve en la lectura una actividad inútil en los términos de la modernidad, es decir, no permite ganar tiempo, no permite ser mejor persona, ni es útil para triunfar, ni para resolver dilemas antiguos y presentes de la humanidad, ni para conseguir empleo; en su lugar se trata de una actividad en la que se pierde el tiempo que no se posee, en el que no se está haciendo nada productivo. Por lo tanto, se trata es de una lectura por gusto, por atracción a la escucha de otro que se expresa a través del texto, más que por utilidad o por cumplimiento.

Condiciones para leer en la escuela multigrado

En el acto de leer están vinculadas dos tensiones por descubrir: la de comprender qué pasa con el lector cuando lee y la de reconocer qué le pasa a la lectura cuando es leída (Skliar, 2014). En el primer caso, se trata de entrar a la lectura para desorientarse, perder el rumbo, un encuentro con la alteridad, es decir, con el pensamiento de uno mismo, con el otro, con el mundo, con la intimidad; es un yo que descifra la lectura a partir de su propia identidad. En el segundo caso, se refiere al sentido de lo escrito en el texto que se revela allí mismo. Esta visión de la lectura permite visualizarla como una habilidad que revela el sentido del texto, pero que tiene implicaciones en la experiencia del lector.

La experiencia del lector requiere un lugar, un espacio, un tiempo, la escuela multigrado es el espacio que tienen los niños y niñas que viven en las zonas rurales, allí pueden reunirse sin importar su edad, condición social o cultura a la que pertenecen, visto de esta manera, es un lugar perfecto para encontrarse, para experimentar las diferencias en toda su potencia, en tanto que se sabe que es el mismo lugar para todos, además, considerando que la pedagogía activa hace parte de esta propuesta, se puede recurrir a la exploración de los sentidos, al desarrollo de la sensibilidad, así mismo, el hecho propiciar situaciones con la intención de dejarse afectar, capturar la atención, esa enorme potencia de atraer a niños y niñas sin importar su condición social, cognitiva, emocional o cultural.

Por lo anterior, la escuela multigrado unida a la pedagogía activa, puede ser interpretada como un espacio de inclusión, solo hace falta un maestro o maestra que lo comprenda y pueda entonces plantear una forma de leer desde la comprensión de las diferencias y por lo tanto una experiencia



individual y a la vez colectiva. Una imagen de la lectura como experiencia tiene tres aspectos, en primer lugar, la lectura va más allá de lo escrito “la lectura se situaría justamente en el modo como lo presente señala lo ausente, lo dicho apunta hacia lo no dicho, y el sentido se sitúa más allá de lo escrito” (Larrosa, 2003, p. 169). En segundo lugar, el texto es quien lee al lector: “no es el lector el que da razón del texto, el que lo interroga, lo interpreta y lo comprende, el que ilumina el texto o el que se apropia de él, sino que es el texto el que lee al lector, le interroga y le coloca bajo su influjo”. En tercer lugar, el texto interpela al lector: “la lectura sería un dejarse decir algo por el texto, algo que uno no sabe ni espera, algo que compromete al lector y le pone en cuestión, algo que afecta a la totalidad de su vida en tanto que le llama a un ir más allá de sí mismo, a devenir otro” (Larrosa, 2003, p. 169). Desde este punto de vista, la experiencia de la lectura es personal, inesperada, subjetiva y transformadora para el lector.

En este sentido, la lectura no depende de lo que se conozca del escritor del texto o de los conocimientos previos que el lector tenga sobre la temática, pues no se busca comprender o reproducir literalmente lo que dice determinado autor, ni tampoco se trata de construir conocimientos; en su lugar, la lectura depende de quién es el lector, de su intimidad y de sus experiencias, que son subjetividades que van a ser cuestionadas y transformadas. Es así que la escuela multigrado, al reconocer la multiplicidad en tanto que la vive cotidianamente, se dará cuenta de los diversos sentires y pensares, para encontrar en los textos lo no dicho, para dejarse interrogar por el texto y en consecuencia compartir lo que el texto le ha dicho.

En la enseñanza de la lectura como experiencia, el profesor invita e incita a la lectura y espera contagiar a sus estudiantes de ese amor por leer, por lo tanto, no impone un texto, sino que otorga un regalo y espera que sea recibido por sus estudiantes y les transforme y ponga en movimiento su subjetividad. El profesor no busca dar una lección para comprender el texto sino para lo que el texto puede hacer pensar.

En este sentido, el texto y la labor de lectura no tiene un fin determinado al cual llegar, al cual concluir, o en el cual se pueden tener respuestas correctas o incorrectas, por el contrario, el texto y la lectura es el punto de partida para múltiples caminos en los que el lector debe responsabilizarse, en los cuales puede perderse y en los cuales puede transformarse.

DISEÑO METODOLÓGICO

Reflexionar sobre la experiencia de leer como una forma de incluir, hace necesario profundizar en la forma de ver la propia labor, organizar la vida en el aula de tres (3) maestras en la escuela multigrado, y hacer una interpretación crítica de lo que nos pasa cuando enfrentamos situaciones difíciles en el momento de leer con los niños llamados de inclusión.

En consonancia con este tipo y enfoque de investigación, se adoptó el método de *sistematización de experiencias*, tomando como referente a

Oscar Jara. La sistematización de experiencias busca profundizar e interpretar de manera ordenada en la complejidad de las vivencias, con el fin de lograr una apropiación consciente, generar procesos de teorización y lograr algunas transformaciones a futuro. La definición que da Jara (2011) a este método es:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara, 2011, p. 4).

PROCEDIMIENTO

De acuerdo a Jara (2018), la sistematización de experiencias se realiza en cinco tiempos: 1) partir de la experiencia, 2) formular un plan de sistematización, 3) recuperar el proceso vivido, 4) reflexionar e interpretar críticamente el proceso y 5) formular conclusiones y aprendizajes. De esta propuesta se pueden sintetizar las cinco fases que se siguen en la presente investigación:

Punto de partida. Se parte de la experiencia vivida por las tres maestras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el aula de clase de 2° y 3° de básica primaria con estudiantes de inclusión. En esta fase se registran las actividades y las evidencias del trabajo con los estudiantes como fotos: apuntes, cuadernos de notas o talleres.

Formular un plan de sistematización. El objetivo de la sistematización es comprender profundamente la experiencia y así poder mejorarla. La experiencia a sistematizar es la lectura como experiencia de práctica inclusiva en aula multigrado. Los aspectos centrales de interés son 1) la metodología utilizada por la docente, 2) los procesos lectores de los niños y 3) el ambiente de inclusión en el aula. Se establecen como fuentes de información la documentación de evidencias de clase y recopilación de testimonios. El tiempo previsto para la sistematización durante tres meses.

Recuperación del proceso vivido. de acuerdo a los formatos establecidos por Jara (2011, 2018) se realizó la reconstrucción de la historia de la experiencia, la organización y la clasificación de la misma. En esta fase se llenan los instrumentos: ficha de recuperación de aprendizajes y matriz de reordenamiento y reconstrucción.

Reflexiones de fondo: con la información recolectada se realizó la síntesis, interpretación crítica e identificación de aprendizajes.

Puntos de llegada. se realizaron conclusiones, recomendaciones, propuestas de cambio y se comunicaron los aprendizajes.

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La experiencia docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el aula multigrado se analiza a partir de tres categorías: concepción de la lectura, intereses de lectura detectados en los estudiantes, y los métodos de enseñanza. Como se podrá observar en el análisis de esta sección, la concepción de lectura se relaciona con los intereses de lectura que detectan las docentes en los estudiantes y los métodos desarrollados por las maestras.

Las concepciones sobre lectura

Las maestras enuncian la lectura como decodificación y construcción de nuevos significados, considerando que lo más importante es “comprender cuanto se lee”, es decir la comprensión lectora tiene un doble proceso: de decodificación del mensaje escrito y un proceso de interacción con su propio conocimiento para construir nuevos significados, además mencionan que “Es importante responder preguntas relacionadas con la lectura, con el fin de comprobar si han entendido.” En otro caso: “Leer es una de las mejores habilidades que podemos adquirir, facilitará nuestras vidas y permitirá que adquiramos conocimiento, y que entendamos el mundo y todo lo que nos rodea”.

La idea de la lectura de las maestras determina lo que proyectan para sí mismas y para los estudiantes, construir significado, responder preguntas y desarrollar habilidades para comprender el mundo, en consecuencia, la lectura se convierte en acciones esperadas por parte de los estudiantes como respuesta a las estrategias prediseñadas de la maestra, en esta acción se reconoce la intención de dar a conocer el código escrito como algo importante para hacer parte de la sociedad, sin embargo, deja por fuera el valor que tiene la experiencia de cada estudiante, la construcción de un sentido propio para ir al encuentro con los otros. Es por esto que las estrategias prediseñadas para decodificar un código con la intención de verificar algún tipo de respuesta cancela de forma autoritaria la posibilidad de escucha e interacción con el texto y con los otros.

Las maestras intentan encapsular la experiencia de la lectura dentro de causalidades, anticipaciones y objetivos predefinidos de lectura, lo cual imposibilita acceder a la pluralidad y acercarse a lo que significa vivir la experiencia para cada lector. Precisamente Larrosa (2003), explica que la lectura se ha visto como un medio para llegar a algo, por lo tanto, limita e impide que surja la experiencia, es decir, todo ocurre fuera del lector, la lectura no se apropia, no transforma, no se experimenta:

Entender la pedagogía activa como una oportunidad para desarrollar las conexiones con el mundo del estudiante desde su sensibilidad, puede quedar como un simple título o nombre que se le da a una relación ideal entre maestro y estudiante, porque la realidad nos muestra que las maestras orientarán su trabajo desde las concepciones construidas a partir de sus vivencias, la idea

de lectura en este caso reduce posibilidades de los estudiantes y las acciones de las maestras para reconocer la multiplicidad y por lo tanto el proceso lector como inclusión.

Intereses de lectura que se detectan en los estudiantes

Vinculada con las concepciones de lectura, las docentes también detectan en los estudiantes intereses de la lectura relacionados con construir significado, responder preguntas y desarrollar habilidades para comprender el mundo, esta síntesis sobre las respuestas indican el lente con el que las docentes ven a sus estudiantes, por consiguiente, afirman que : “ los estudiantes se interesan por recibir y encontrar información en distintos medios comunicativos, seguir instrucciones, consultar mapas y gráficos, socializar textos artísticos” además, los estudiantes leen “Para aprender cada día más, mejorar su cultura y adquirir conocimientos”, por otra parte “Los estudiantes leen en la clase para adquirir conocimientos, adquirir cultura...” .

Lo anterior expuesto por las maestras como resultado de entrevista al grupo o focal muestra que no podrían detectar el interés de la forma particular en que cada niño vive la experiencia de leer, está preconcebida la idea de leer para obtener información en consecuencia construir un significado, o seguir instrucciones para responder preguntas, sin olvidar la relación con los conocimientos y la cultura. Las maestras se han quedado en la concepción técnica, la utilidad de leer, no pueden ver la lectura como ese espacio donde cuenta lo impredecible, la apertura a lo desconocido, lo que no se puede prever ni anticipar.

“(…) en el caso de Daniela como ella ha tenido problemas de lenguaje, entonces se dice “medio leer”, porque ella lee de la manera como habla, sí, como pronuncia las palabras, entonces sumercé no la va a escuchar “bien”. Pero estamos mejorando. Daniela cada vez va mejorando su lenguaje, pero, ella sí me lee bien, ella lee bien porque cuando colocamos los ejercicios acá en el tablero, los ponía a leer uno por uno, y Daniela lee bien...”
(entrevista grupo focal docentes GFP8)

Si comprendiéramos la lectura como acontecimiento, podríamos leer también a los niños de otra manera, seguramente daríamos cabida a los “raros”, los “anormales” que aparecen en nuestras aulas, que irrumpen la organización establecida, están allí para ser leídos, como esos textos que no tienen un mapa para seguir, simplemente se hacen presentes y no hay técnica alguna para predecir lo que ocurrirá, por eso mismo resulta tan interesante y misterioso reconocer al otro sin importar su condición, para ser leído solo basta la decisión de vivir la experiencia del encuentro. Por el contrario la maestra encuentra en Daniela principalmente un problema de lenguaje, esto porque se sale del patrón establecido que implica reconocer una buena lectura cuando pronuncia bien, sobre todo una lectura en voz alta, en consecuencia es calificada con un “medio leer”.



Respecto a la comprensión lectora las maestras dicen: “mis estudiantes leen... para entrenar y avanzar en su comprensión lectora”(Grupo focal docentes GFP-89); mientras que los intereses de habilidades comunicativas se relataron así: “Mis estudiantes leen para desarrollar habilidades comunicativas que les posibilite tener experiencias literarias y no literarias de manera que puedan; exponer, narrar, describir, instruir, argumentar e informar actividades presentes vida escolar y en cualquier situación de su entorno” (Grupo focal docentes EDI:4).

Tanto en la lectura como medio de información, como en los objetivos de comprensión de los estudiantes, se observan fines “útiles” de la lectura; no obstante, la lectura como experiencia no tiene propósitos claros, no busca comprender el texto ni acceder a información; en su lugar, el texto permite al estudiante leerse a sí mismo, dejarse decir del texto, dejarse transformar, y todo ello son aspectos de los cuales no se pueden esperar o prever.

Los métodos de enseñanza

Las docentes en general enseñan la lectura bajo métodos que enfatizan en el reconocimiento de letras, sílabas, palabras y oraciones, se refieren al respecto de la siguiente forma: “El método para enseñar a leer, que utilizo es el reconocimiento de la letra, el sonido, la sílaba, la combinación con palabras, frases, escritura de frases por parte del estudiante cuando él ya reconoce las letras”; “El método silábico, El método fonético y el método de palabras normales” (Grupo focal docentes ED3:16)

En otros casos el énfasis está en la forma de realización de la lectura:

“(…) como metodología yo utilizo... como tengo tres grupos, utilizo primero: se le reparte ya sea fotocopias o la guía de trabajo que tenemos, en este caso la guía de escuela nueva y se hace una lectura, yo hago la lectura modelo en forma silenciosa y después, es la lectura modelo en voz alta, y después viene la lectura en grupo por parte de los estudiantes, también en forma silenciosa y luego en forma individual, de uno en uno hasta que terminen todos los estudiantes” (Grupo focal docentes EDI:24).

Estos enfoques de enseñanza de la lectura que han implementado las docentes, aunque favorecen la adquisición de la habilidad de decodificar el texto (de forma silenciosa o en voz alta), impone el texto como un objeto a analizar o descifrar, no como un desencadenante de pensamientos e imaginaciones, lo cual aleja la experiencia del lector, de su sentir, del sentido que construye con el texto. El docente más allá de mostrar el código, debe enseñar cómo escuchar el texto como inquietarse con él.

Por otra parte, las docentes se refieren a los métodos que buscan la comprensión de lo que dice el texto bajo diferentes estrategias: “Solución

de crucigramas y sopa de letras, Juego de loterías, Interpretar imágenes, Relacionar dibujos con los textos” (Grupo focal docentes ED2:6), agregan: “En estos momentos de pandemia, nos ha tocado una situación difícil, entonces mediante preguntas de comprensión, les hemos enviado textos ya sea por WhatsApp” (Grupo focal docentes ED3:14). Los modelos de comprensión que ven el texto como objeto de análisis, difieren de la experiencia de la lectura puesto que en este último enfoque el texto es una voz por escuchar, una oportunidad para dejarse llevar y darse la oportunidad de sentir.

CONCLUSIONES

La lectura en la escuela multigrado tiene un valor agregado respecto a otro tipo de escuelas, ésta se ha pensado desde su inicio para comprender lo diverso, es su esencia, en consecuencia, lo que realiza el maestro en este contexto es definitivo, la forma como presenta la lectura va a generar una actitud hacia ella, si la presenta como adquisición de un conocimiento, o lo útil que resulta para la vida, para ganarse la vida, para sobrevivir, se ve como una obligación, una acción diseñada por el maestro que hay que cumplir, una enseñanza técnica, predecible, de causas y efectos, de resultados esperados, que no todos los niños pueden o no le encuentran sentido para cumplir.

La finalidad de adentrarse en un texto (si se puede hablar de que existe un objetivo) no es pensar sobre el mismo, lo que dice puntualmente o lo que se puede inferir de él, sino pensar sobre nosotros mismos y en lo que nos ha transformado. Por lo tanto, la enseñanza de la lectura en la escuela más allá de cumplir un programa de estudios, o ser objeto de evaluación de la comprensión literal o inferencial de un texto, puede verse como un proceso subjetivo para darse la oportunidad de sentir, dejarse afectar y ponerse en cuestión, sin fijar un punto de llegada común, por el contrario disfrutar de lo diverso, tal vez sea este el mismo camino para comprender la necesidad de estar y compartir con otros desde la diversidad y entonces creer que estamos incluyendo a todos desde su condición.

la experiencia de enseñar y aprender la lectura en un contexto de inclusión en una escuela multigrado, nos deja claro que el maestro no es consciente del tipo de escuela en la que se encuentra y las oportunidades que pierde al insistir en metodologías que fijan objetivos simples del decodificar, o pronunciar correctamente, que no solo desmotivan a los niños sino, que dejan por fuera a quienes no están dispuestos a seguir normas predeterminadas; por el contrario, puede darse la oportunidad de reconocer la diversidad como posibilidad, darse permiso de trabajar con la incertidumbre, puesto que la lectura al igual que los niños y las niñas son mundos impredecibles que no se pueden abordar simplemente desde la técnica, dar espacio y tiempo a cada niño desde su diferencia para el encuentro con el texto y luego enriquecerlo en el encuentro con los otros.



REFERENCIAS

- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto 2017.
- Esponda, J., Aguilar, P., Ponce, P., Reyes, A., & Santana, C. (2017). *Estudio sobre el estado de la implementación del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en países de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE)* (p. 220) [Consultoría realizada por la Fundación Henry Dunant América Latina]. UNESCO /RIINEE. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/3486-2017-Jaime-Esponda-Estudio-Art-24-Convencion-Discap.pdf>
- Jara, Ó. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias. https://www.kaidara.org/wp-content/uploads/2019/05/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf
- Jara, Ó. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos políticos*. (1a Edición). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Marulanda, E. (2013). ¿Inclusión educativa o educación inclusiva?: Mitos, retos y desafíos. *Revista Javeriana: la Universidad en diálogo con el mundo*, 80, 70-77. https://primo.utb.edu.co/permalink/57UTB_INST/1rvrphv/alma990000383520205731
- MEN. (2010). *Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado. Tomo I*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomol.pdf
- MEN. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Atención educativa a la población con discapacidad., Decreto 11 (2017). <http://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? *Orientación y Sociedad*, 8, 1-17. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/8275>

Skliar, C. (2017). Alteridad, normalidad y lenguaje. Leer las diferencias. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 15, 21-30. <https://doi.org/10.25074/07195532.15.546>

Skliar, C. (2019). *La inútil lectura*. Mármara.



CAPÍTULO 4

PROYECTO ATELIÊ : DRAMAS Y LOGROS EN LA CONSTRUCCIÓN DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN UNA ESCUELA PÚBLICA BRASILEÑA¹⁰

PROJETO ATELIÊ: DRAMAS E CONQUISTAS NA CONSTRUÇÃO DE INOVAÇÃO CURRICULAR NUMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA^{11 12}

Lúcio Cesar de Mattos Serrano

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-3780-3857>

luciocesar@ifsp.edu.br

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

(orientadora de dissertação)

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Brasil

<http://orcid.org/0000-0002-6001-1292>

silrocha@uol.com.br

10 Derivada de la disertación titulada “Sobre Poetas e Músicos: a criação do aluno como fonte de inspiração”, para obtener el grado de Magister en el programa “Pós-Graduação em Educação PUC-Campinas”. Sustentado: 04/02/2019. <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1195>

11 Derivada da dissertação intitulada “Sobre Poetas e Músicos: a criação do aluno como fonte de inspiração”, para obtenção do grau de Mestre no programa “Pós-Graduação em Educação PUC-Campinas”. Defendida: 04/02/2019. <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1195>

12 Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMEN

Presenta los resultados de investigación realizada acerca de acción de innovación curricular llamada Ateliê, proyecto temático, multigrado, que ocurre en el período principal de asistencia escolar, con espacio en la grilla regular de estudios, reemplazando algunas clases en el horario semanal. Al final del ciclo Ateliê hay una exposición para presentar los trabajos. Participan alumnos de 5° a 9° de primaria y todos los profesores del turno matutino. Esta investigación busca dar respuesta a la pregunta: ¿qué cuestiones se le imponen a una escuela pública cuando se propone desarrollar un proyecto innovador e inclusivo? Objeto de constantes reflexiones, el proyecto Ateliê se muestra rico en temas y posibilidades para el desarrollo de los participantes, profesores y estudiantes, e indica un posible camino para el cambio de paradigmas educativos: la libertad de trabajo para los docentes, además de la inquietud y dinamismo en cuanto al desarrollo de un trabajo colectivo.

PALABRAS CLAVE: Ateliê; Educación por Proyecto; Proyecto Pedagógico Innovador; Innovación Pedagógica; Institucionalización de la educación innovadora.

RESUMO

Apresenta-se resultado de pesquisa efetuada sobre projeto de inovação curricular denominado Ateliê, projeto temático, multisseriado, que ocorre no turno principal de frequência escolar, inserido na grade curricular, substituindo algumas aulas da grade semanal. Ao final do ciclo do Ateliê acontece uma mostra para apresentação dos trabalhos. Participam alunos do 5° ao 9° ano do Ensino Fundamental e todos os professores do turno matutino. Essa pesquisa procura responder à seguinte pergunta: que questões se impõem a uma escola pública quando se propõe a desenvolver um projeto inovador e inclusivo? Constantemente fruto de reflexões, o projeto Ateliê mostra-se rico em temas e possibilidades de desenvolvimento dos participantes, tanto os professores como os estudantes, e nos indica um caminho possível para a mudança nos paradigmas educacionais: a liberdade de trabalho para professores, além da inquietude e dinamicidade quanto ao desenvolvimento de um trabalho coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Ateliê; Educação por Projeto; Projeto Pedagógico Inovador; Inovação Pedagógica; Institucionalização de Educação Inovadora.

INTRODUÇÃO

Nesse capítulo nos propomos a estudar um projeto pedagógico que definimos como uma Prática Pedagógica Inovadora Institucionalizada, que foi objeto de pesquisa de mestrado. Esse projeto se desenvolveu em uma escola da periferia de uma grande cidade e onde o primeiro autor desse capítulo teve o prazer de trabalhar e vivenciar uma das fases de maior efervescência educacional

de sua experiência. Apesar de ter recém iniciado sua prática docente, sabia que não estava em uma escola “normal” como tantas outras, e que aquela experiência iria (e irá) marcar toda sua trajetória docente.

Por vivenciar um projeto pedagógico que procurava colocar o aluno como protagonista, assumindo a centralidade do processo de ensino-aprendizagem, algumas questões inquietavam. Para conseguir responder algumas delas nos propusemos a estudá-lo como objeto de mestrado, intitulado: Sobre Poetas e Músicos: a criação do aluno como fonte de inspiração, desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação de Silvia Rocha, coautora desse capítulo.

Nessa escola, um grupo de professores inquietos e dispostos a proporcionar experiências educacionais diferentes para os seus alunos, desenvolveu alguns projetos ao longo dos anos. O principal deles é denominado Ateliê, que se tornou referência e uma bandeira da escola e dos envolvidos. Por se tornar essa bandeira e apresentar características que possam inspirar outros rumos para a educação, nos perguntamos: que questões se impõem a uma escola pública quando se propõe a desenvolver um projeto inovador e incluyente? Esse capítulo tem como foco respostas a essa pergunta.

Práticas Pedagógicas Inovadoras Institucionalizadas

Compreende-se Prática Pedagógica Inovadora Institucionalizada projeto que foi testado empiricamente e que, posteriormente, tenha se tornado parte constituinte do projeto político pedagógico (PPP) escolar. Em pesquisa bibliográfica realizada, encontramos estudos sobre práticas pedagógicas inovadoras, por seu caráter alternativo ao que se conhece como tradicional, mas sua principal diferença com aquela que aqui será relatada é que tinham um limite em si, pois foram fruto de ações isoladas. Geralmente foram resultado da prática de um, ou pouco mais, professor(es) engajado(s) e disposto(s), ou foram resultados de práticas propositivas realizadas por pesquisadores em suas pesquisas participativas/interventivas, mas que não geraram maiores repercussões. De nossa perspectiva, quando práticas inovadoras não se somam ao projeto pedagógico, ganham caráter personalista ligado a seu(s) sua(s) propositor(es)(as); portanto, não alteram a cultura escolar, ou apenas contribuem para mudanças momentâneas. Ficam dependentes de quem as promove e, ao perder quem as propõe, a escola volta ao patamar anterior de organização tradicional.

Construir um projeto coletivo é um ato de criação e, como tal, é “condição necessária da existência; [...] tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem” (Vigotski, 2009, p. 16). Para se promover um projeto inovador é fértil conhecer elementos que já existem em outros lugares e combiná-los de forma singular com a realidade de cada escola, sem, no entanto, esquecer da história que a instituição que está se (re)projetando (n)a inovação possui. Rossi (2005) a partir de fontes selecionadas, sobre algumas armadilhas conceituais

decorrentes do par antigo/moderno (que posteriormente engendrou o inovador alerta que mudanças como negação do passado e sua urgência – inserida em um mundo veloz e dinâmico – tendem a engendrar processos pontuais e de curta duração; não costumam promover inovações consistentes. Para a autora, as inovações consistentes se apoiam na própria história que pretendem alterar.

Promover a institucionalização de práticas pedagógicas inovadoras é um ato de rebeldia coletiva. O projeto Ateliê, objeto desse estudo, tem essa marca: ostentar os prêmios e o reconhecimento da organização do projeto é uma forma que os seus integrantes têm de desafiar o poder institucionalizado. Pois, como diz a diretora Rosa¹³ “para fazer o mesmo [tradicional] ninguém precisa provar nada, mas quando alguém se propõe a fazer algo diferente precisa provar que tem qualidade”.

Para esse debate, entendemos por tradicional a escola que se organiza dividida por seriação e com um currículo composto por disciplinas isoladas; cada disciplina, por sua vez, possui conteúdos pré-definidos por cada série; os alunos deverão, obrigatoriamente, estudá-los e os professores deverão, necessariamente, deter os saberes indiscutíveis para ensiná-los. Define que o professor é o dono daquele saber e os alunos, despossuídos dessa luz do conhecimento, deverão absorvê-lo de forma passiva.

A organização da escola tradicional (rígida, em que a interação entre os alunos não é incentivada, sendo, inclusive, confundida com bagunça/arruaça) somada à visão naturalista (equivocada) do desenvolvimento do adolescente como processo inevitavelmente conflituoso, pode ser uma das origens do enfrentamento entre alunos e professores, que assombra a realidade nacional. Porém, existem múltiplas formas de organização do cotidiano escolar, para além da tradicional. Com essa convicção e movidos pelo desejo de enfrentar/transformar as relações marcadas por conflitos e violência, o coletivo de professores, juntamente com a equipe gestora, desenhou o Projeto Ateliê.

O desafio na busca pela efetivação da institucionalização é a construção de um projeto político pedagógico que represente a realidade da comunidade e tenha impacto efetivo sobre a organização local. A forma de coordenação que permite essa construção é a gestão democrática que, “prevista no inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96, possibilita que a comunidade escolar discuta a educação que deseja construir, adotando estratégias que promovam sua participação na administração da escola” (Guedes et al., 2017, p. 582); a gestão democrática seria o ponto de partida para articulação de um projeto coletivo.

Importante levar em consideração que, como disse Darcy Ribeiro, “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”¹⁴. Essa afirmação

13 Diretora da escola no momento da discussão e implementação do projeto Ateliê e da pesquisa de campo.

14 “Sobre o Óbvio” palestra proferida no Simpósio sobre Ensino Público, na 29ª Reunião da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), realizada pela PUC-SP em São Paulo, em julho de 1977.

desmascara que há poderosos interesses agindo contra a educação pública gratuita. O que se conquista em termos legais, como a gestão democrática, deve ser fonte de constante atenção para que não se desvirtue sua função.

Um dos resultados mais importantes de uma gestão democrática é o PPP, documento orientador da organização local, que “pode ser concebido como uma carta de intenções de determinada comunidade educativa para a educação de suas crianças, jovens e adultos” (Titton & Pacheco, 2015, p. 137). O projeto é a pedra fundamental que permite a organização institucional. Essa palavra tem sua origem etimológica no latim *projectu*, que significa lançar para frente. Enquanto trabalho mental que se materializa em propostas, podemos compreendê-lo como o ato de trazer o futuro para o presente, para nele trabalhar, ou pavimentar o caminho que se pretende construir e que guiará as ações em direção a um futuro imaginado. Um PPP bem construído permite a consolidação de práticas, inclusive de resistência, pois promove, através da participação, o apoio e o engajamento da comunidade local. A escola pode ser o centro de condensação da organização local; pode se assemelhar a um laboratório – tanto para alunos, como para educadores, quanto para a população local – da vida, no tocante, principalmente, à organização social; daí sua importância na disputa política.

Promover a construção coletiva de um PPP requer habilidade para articulação entre as pessoas, geralmente um processo de embates, dado o caráter complexo de relações multiformes. O diálogo não suprime o confronto de ideias e valores, ao contrário, ele o evidencia; é no diálogo que se externalizam opiniões e interesses distintos; por meio dele costura-se a articulação que permite a edificação de valores e princípios comuns a um determinado grupo.

Na relação dos alunos com a escola nota-se, frequentemente, o “desinteresse dos adolescentes pelas práticas escolares, principalmente relativas ao ensino de conteúdos, por um lado; e as queixas de docentes sobre o que denominam ora de ‘apatia’ ora de ‘indisciplina’ ou de ‘falta de respeito’ por outro” (Montezi & Souza, 2013, p. 78). A questão que fica é: como desenvolver o interesse numa relação de controle? Quando há controle cria-se resistência, que pode ser expressa de diversas maneiras, dentre elas a recusa e o descaso com atividades impostas e, em geral, vistas pelos alunos como nada atraentes.

Se “o problema dos interesses na idade de transição é a chave para se entender todo o processo psicológico do adolescente” (Vygotski, 2012, p. 11) é o próprio interesse do adolescente a chave para captar esse indivíduo para seu desenvolvimento consciente e participante na escola e, ainda, a chave para a escola se repensar, de modo a produzir o conhecimento com o aluno e não para o aluno.

A escola, lugar privilegiado da mediação das relações do adolescente com a cultura, deve ser atraente e permitir criação e participação para além das formas previamente planejadas, abertas para o inesperado. Para isso, é necessário um ambiente em que sejam permitidas e estimuladas formas

de “participar, refletir, pesquisar, descobrir coisas novas, [...] condições bem conhecidas na literatura como favorecedoras do desenvolvimento, do senso crítico, da autonomia e da motivação dos estudantes” (Alves et al., 2012, p. 102), por mais que sejam raras nas instituições de ensino.

Orquestração (Sobre o método)

O trabalho foi desenvolvido através da observação videogravada ao longo de dois trimestres letivos, acompanhando atividades planejadas para o projeto Ateliê, em 35 encontros. Além disso, foi realizada entrevista semiestruturada com a diretora, entrevistas espontâneas (surgidas durante os encontros com os participantes da pesquisa), questionário aos alunos para caracterização socioeconômica e analisados documentos cadastrais, levantando informações sobre os professores. Nesse artigo focaremos na construção do projeto e os dramas enfrentados para sua criação pelo grupo envolvido. Antes, apresentaremos a escola onde ele se desenvolveu.

Palco (Sobre a Estrutura da Escola)

Trata-se de uma escola pequena, com 300 alunos por turno. No turno da manhã, em que se desenvolve o projeto, são 8 turmas de Ensino Fundamental II (EFII), mais 2 turmas do 5º ano. No prédio principal há 8 salas dispostas em torno de um jardim a céu aberto, 1 sala dos professores e 1 tenda, frequentemente destinada a aulas de Artes. As salas do EF II são fixas para os professores, e os alunos se deslocam a cada troca. Todas as salas têm projetor e computador, usados para exibição de filmes, documentários, pesquisas. A escola tem um pequeno parque, frequentado apenas pelas crianças menores, fechado com chave, mas usado em casos especiais, como para cenário em trabalhos com filmagem. Há uma quadra poliesportiva coberta. Anexa à quadra, há 1 sala com equipamentos de Educação Física, instrumentos e um sistema de som ambiente para a quadra, usado em eventos e para tocar música nos intervalos.

O refeitório é uma área grande, que abriga todos os alunos do turno. A escola conta com um almoxarifado, onde ficam equipamentos eletrônicos. Há ainda uma biblioteca, utilizada mais para atividades diversas como a tutoria¹⁵, do que para pesquisas e leitura. Um Laboratório de Informática Educacional, que, apesar de equipado, encontra-se subutilizado pela dificuldade de manutenção devido à falta de autonomia da escola para fazerem-na. Por conta de um convênio com o governo federal, a manutenção só pode ser feita

15 Outro projeto desenvolvido na escola – muito interessante para pesquisas futuras – ocorre no contra turno, ofertado para estudantes de 8º e 9º anos. De caráter obrigatório, consiste no desenvolvimento de projetos temáticos, tal como no Ateliê, mas com outra configuração. São módulos menores de trabalho, tanto no tempo, (dura em média cinco semanas) quanto na quantidade de alunos, que não passa de quinze por professor. Os encontros são semanais (quartas ou quintas-feiras); os alunos vão no dia que é ofertado o tema de sua escolha. Os professores desenvolvem um único tema ao longo do ano com turmas rotativas; são ofertados oito temas e cada aluno passa por seis ao longo de cada ano. No ano seguinte, os professores precisam ofertar outros temas.

pela Secretaria de Educação. Por fim, há uma pequena sala para atendimento dos alunos de educação especial por professor especialista. Todo o espaço da escola é compreendido como espaço educativo, sendo comum ver a circulação de alunos e mesmo atividades ocorrendo nas áreas abertas. A escola é um espaço bastante acolhedor.

Sobre Poetas e Músicos e Maestras (Participantes)

Os poetas a quem nos referimos são todas as pessoas que contribuem para o desenvolvimento desse projeto criativo em sua gênese e objetivos. Algumas características sobre eles, embora sintéticas, são importantes para compreendermos a composição da escola. As informações sobre os professores foram acessadas através de documentos cadastrais. Dentre os 16 docentes que participaram da construção do projeto em 2017, 9 possuem formação inicial de ensino superior em instituições públicas, 4 em instituições confessionais e 3 em instituições particulares; 8 possuem cursos de especialização além de uma professora Mestre e outra Doutora; 10 deles participaram de cursos livres após o ingresso na docência e 3 possuem capítulo de livro publicado. Além disso, 10 deles tinham mais de seis anos como docente da rede municipal, e desses, 6 estavam também há mais de 6 anos na escola estudada. Trata-se, portanto, de um grupo de professores de boa formação inicial, envolvido em formações continuadas e com longa permanência na instituição estudada.

Por meio de um questionário aplicado aos alunos identificou-se que não se trata de uma população economicamente carente (abaixo da linha da pobreza), ainda que morem num bairro de periferia e que algumas famílias sejam beneficiárias do bolsa-família. Importante informar que a escola se encontra próxima a uma região da Ocupação Popular¹⁶; ou seja, está inserida em uma comunidade com histórico de mobilização e atuação coletiva. A presença dos pais é marcante, tanto nas reuniões, como no interesse pelas reivindicações profissionais dos servidores; os pais avaliam positivamente a escola e costumam apoiar as decisões dos professores, em termos pedagógicos e em momentos de tensão política, não sem divergências e posicionamentos próprios, claro.

O recorte feito para estudo do Ateliê toma como marco o início da gestão da diretora responsável pela articulação, negociação e implantação do projeto. Rosa é ex-professora da rede; assume a direção da escola após aprovação em concurso da Secretaria de Educação, em 2002 e aposenta-se em 2017. É figura crucial - e complexa - para a construção e desenvolvimento do projeto. Militante por uma educação pública e de qualidade, defensora de relações democráticas, não abria mão da autoridade que a posição lhe conferia, em momentos de tensão. Com Rosa foi feita uma entrevista semiestruturada, tratando do histórico de construção do projeto, explorando limites e possibilidades.

¹⁶ Todos os nomes usados no capítulo são fictícios.

Rosa relata que quando chegou à escola essa unidade já detinha prestígio junto à comunidade. Como diretora, sempre buscou dar voz e força às solicitações dos pais, mães e responsáveis. Além disso, como líder de sua equipe pedagógica, diz que sempre buscou construir e não impor.

A construção e implementação de um projeto é complexa, pois “a instituição escolar está inserida em um contexto social e cultural diverso e rico em identidades. O desafio está em administrar essa diversidade e construir identidade e cultura próprias que unam e orientem as relações dos sujeitos” (Guedes et al., 2017, p. 590). Conciliar interesses, enfrentar resistências, criar sobre a dificuldade, investir para o sucesso e defender a qualidade no serviço público são alguns dos principais desafios para quem pretende implementar um projeto pedagógico inovador como o Ateliê. Longe de ser um lugar com uma história de sucesso monotonal, como pode parecer, essas ações não se estabeleceram sem disputas, enfrentamentos; para sua realização foi necessário romper barreiras e resistências, por parte de alguns professores, da Secretaria de Educação e de pais de alunos que perguntavam “as crianças vão repor o conteúdo perdido das disciplinas?” (Rosa, 19/09/2017).

O projeto Ateliê nasceu de crise profunda dentro da história da escola, que vivia um contexto de conflitos e violência entre os alunos, entre alunos e professores, entre professores, entre essa gestão e alguns professores. A violência entra pelo portão principal da escola, por estar localizada em uma região onde casos de assaltos e tráfico de drogas são questões cotidianas com as quais a escola tem que lidar, além de casos de violência doméstica sofrida por alunos.

A escola havia recém-alterado os turnos entre o Fundamental I e Fundamental II, passando esse para o período da manhã, e aquele para o da tarde; essa decisão gerou muito debate no Conselho de Escola – pois era uma demanda dos alunos e seus pais/responsáveis, com resistência por parte dos professores; a direção se posicionou favorável à comunidade local, contra a vontade dos professores. A crise, desencadeou uma série de movimentos, os quais posteriormente ajudariam a criar um ambiente propício a mudanças e desencadeariam no Ateliê.

O projeto nasceu de uma inconformidade por parte dos professores e gestão quanto ao rumo que a escola seguia. Um projeto inovador desses nasce da necessidade e do interesse, como qualquer criação. “Na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos” (Vigotski, 2009, p. 40). No caso de um projeto pedagógico inovador, a necessidade de criação deve ser coletiva, pensada e executada em grupo. Para tal, professores e gestoras estudaram outras experiências; criaram um projeto original pela recombinação de elementos considerados de sucesso, tanto pela experiência coletiva da escola, como de outras apresentadas pela literatura, em que se observavam características comuns: o trabalho conjunto de professores, a participação ativa dos alunos, a importância de uma atividade marcando o fim de um ciclo de trabalho.

Sobre a Música (o Projeto Ateliê)

O Ateliê é um projeto temático, com ciclos de trabalho de um trimestre, desenvolvido através da parceria entre professores, multisseriado (com alunos do 5º. ao 9º.ano) e desenvolvido em encontros às segundas, terças e quintas-feiras, sempre nas duas últimas aulas do turno escolar.

A proposta partiu de um grupo de professores e foi pautada pela gestão. Em 2013, foi discutida e estudada e no final do ano a escola procurou os representantes da CEB (Coordenadoria de Educação Básica) solicitando suporte para a concretização do projeto. A equipe gestora foi convidada para uma reunião no NAED (Núcleo de Ação Descentralizada em Educação), na qual foi duramente questionada. Como estratégia de negociação, as gestoras sugeriram uma reunião na escola no horário de TDC (Trabalho Docente Coletivo), para ouvir os professores. O representante regional e o representante do NAED foram à escola, onde “estava nossa supervisora e uma outra coordenadora da CEB. Era TDC nosso e eles fizeram várias perguntas e aí viram o quanto os professores estavam empenhados naquela ideia e que eles tinham o domínio sobre a proposta” (Rosa, 19/09/2017). Essa reunião foi fundamental para o aval da Secretaria para implantação do projeto já em 2014, pois a proposta inicial por parte da CEB, era que houvesse estudos e discussões para a construção da proposta durante 2014, para posterior implementação em 2015. Mas ao fim, viram que o projeto poderia ser executado já a partir de 2014.

No caso do Ateliê, a infidelidade à legislação foi pautada, durante todo o processo de negociação para sustentação do projeto, pela convicção de Rosa, que sempre afirmava – a cada não que a equipe recebia – que as leis são feitas pelos homens e, portanto, passíveis de interpretação e alteração, além do mote que marca sua forma de negociação: “se não está escrito que não pode, é porque pode”.

No começo de cada trimestre os professores apresentam aos alunos, como uma propaganda, os assuntos que serão desenvolvidos. Essa propaganda já aconteceu em diversos formatos: através de cartazes com uma manchete impactante e um breve resumo, apresentação no refeitório com os professores argumentando sobre os projetos, além de vídeos apresentados nas turmas com as propostas. Feita a divulgação, os alunos escolhem qual Ateliê querem cursar naquele trimestre.

Para a realização das atividades do projeto os professores trabalham em duplas (raramente em trios), preparando o curso de forma temática. Não é possível chamar o projeto de interdisciplinar, pois, embora os conteúdos das disciplinas sejam fundamentais – no sentido de dar fundamento às práticas –, não constituem, necessariamente, o centro da proposta. Assim, o projeto melhor se define como temático. A formação das duplas/trios decorre de afinidades de ordem pessoal, didática ou filosófica.

Na pesquisa, dois Ateliês foram acompanhados. O primeiro foi proposto pelos professores de Artes e de História, batizado de “Navegando nos Mares

da História”. Com objetivo de trabalhar o desenvolvimento histórico e sua relação com a água - o surgimento da agricultura, das civilizações, as grandes navegações etc. - fomentou também o interesse em estudar com os alunos a mitologia suméria, civilização localizada na região da Mesopotâmia, além de contos marítimos como o da Moby Dyck.

O segundo, proposto pelos professores de Educação Física e Matemática, foi batizado de “Raciocínio (l) Lógico”. Surgiu do interesse por discutir lógica junto aos alunos, conteúdo diretamente relacionado à disciplina desse último professor e assunto instigante para o primeiro, por conta de seu gosto por jogos (conteúdo da sua disciplina).

Para que os professores pudessem se aprofundar na pesquisa sobre o tema e planejar as atividades dos encontros, foi necessário criar um espaço de estudo conjunto. Dessa forma, foi criado um tempo, pós-turno de aulas, denominado EPA (Estudos e Planejamento de Ateliês), reuniões remuneradas que acontecem nas segundas-feiras, depois do TDC, e terças-feiras após as aulas.

Parece-nos visível que a meta da gestão e do coletivo de professores é investir na imaginação e no processo de criação das crianças e adolescentes. É preciso lembrar que a imaginação está solidamente relacionada com as experiências concretas, vividas e mediadas pelos sujeitos; então, “a conclusão pedagógica que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (Vigotski, 2009, p. 23). Dessa forma, os ateliês se configuram como espaços que permitem a ampliação da experiência, através do diálogo e de mediações (instrumental, semiótica e social).

Além desses dois, outros seis temas foram apresentados, naqueles trimestres, aos alunos: “A Arte do Bem Fazer” (professoras do 5º ano e de português); “Túnel do Tempo: ciência, cultura e linguagem” (professoras de ciências e português); “A Pluralidade Cultural do Povo Brasileiro” (professoras de ciências e geografia); “A Arte de Voar” (professor de história e de matemática); “Descobrimos os Sentimentos” (professora do 5º ano e professor de inglês).

A permanente avaliação do Ateliê por todos permite que seja reinventado sempre. Por exemplo, a configuração de turmas mistas do 5º ao 9º ano, depois de testada, foi debatida e considerada não proveitosa, voltando, em 2018, ao modelo de multisseriação, mas dentro do mesmo ciclo, ou seja, ateliês direcionados ao ciclo III (5º, 6º anos) e outros direcionados ao ciclo IV (7º, 8º e 9º anos).

Ao final de cada jornada trimestral, acontece uma Mostra, em que os alunos apresentam resultados de seus estudos e trocam experiências vivenciadas nos diferentes Ateliês; nesse dia, a escola é aberta para a comunidade. Na proximidade da Mostra é comum ver os alunos ocupando a escola inteira e,



por vezes, ajudando grupos de outros ateliês ou mesmo trabalhando perto de amigos com atividades diferentes para poder conversar e realizar o que precisam de forma mais agradável. A organização propicia variada gama de atividades, tanto em temas quanto em formato de apresentação. Nas mostras já foram apresentados trabalhos em formato de labirintos, sala escura de planetário, filmes, desenhos, salas de sensações, maquetes, esculturas, performances, entre outras linguagens.

Quando necessário os grupos podem utilizar o espaço da quadra, da tenda e dos refeitórios para as apresentações; a gestão do espaço é negociada entre os professores. Nesse dia, os interessados circulam livremente pelos espaços e os alunos de cada Ateliê se incumbem de apresentar as produções, esclarecer dúvidas... Costumam assumir esse papel com propriedade e, normalmente, gosto. Quando a Mostra termina, os alunos arrumam tudo, até o encerramento do período, às 12:20, entregando a escola pronta para os colegas do 1º. ao 4º. ano, que a frequentam no turno da tarde.

O projeto Ateliê, complexo em sua concepção, organização e promoção, rico em conteúdo, aplicação e possibilidades, encanta pela forma com que associa dificuldades e resistências, resultado da construção de profissionais inquietos que (re)criam sua forma de entender e praticar o ensino.

Drama da Construção Coletiva (Análise do Projeto)

A construção de um projeto que se baseie na confluência de interesses e tenha como alicerce o diálogo passa por processos de reflexão, afirmação, contestação. O coletivo, nesse processo, trava batalhas como as que são travadas no desenvolvimento do indivíduo, configurando um drama interno do grupo. Na concepção de drama humano, percebemos uma “constante (re)elaboração de temas que a cada momento são e não são os mesmos: o da volição ou das escolhas humanas; o da nossa busca de liberdade pessoal e coletiva; o da intervenção do homem em sua própria história” (Delari Junior, 2011, p. 194). O projeto, desde sua implantação passa por esse drama, sofre reelaborações, fruto de escolhas do grupo que opta por intervir na sua própria história.

A tensão causada entre obrigações do cotidiano escolar estabelecidas por leis e culturalmente arraigadas e o desejo de promover uma educação inovadora está na raiz do drama coletivo enfrentado para a busca de um projeto inovador. “O drama sempre é a luta de tais ligações (dever e sentimento; paixão, etc.). Senão, não pode ser drama, isto é, choque dos sistemas” (Vigotski, 2000, p. 35). A estrutura rígida na qual está inserida nossa organização escolar, a história de formação docente em disciplinas isoladas, além de cobranças externas mediadas por provas seletivas (como vestibulinhos e vestibulares) gesta situações dramáticas sempre que um grupo se propõe a elaborar projetos como o Ateliê.

A ideia de drama permite fazer “alusões recorrentes ao desenvolvimento como uma grande peça” (Delari Junior, 2011, p. 185), como sinônimo de obra e como se a construção da nossa personalidade fosse fruto de um enredo, embora não previamente escrito ou resultado de uma trama preconcebida. Nossa personalidade é, de fato, fruto da nossa história de vida, mas é passível - e geradora - de mudanças sobre nosso próprio futuro. Nossa história é dinâmica e não se restringe ao desenvolvimento dramático da personalidade, mas também podemos usar em uma correlação com trabalhos coletivos, que se configuram como resultado de dramas vividos coletivamente.

“O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama” (Vigotski, 2000, p. 35) Sem essa luta interna, fundamental no processo de humanização, o homem não se caracterizaria como tal. Nossa condição humana emerge como resultado dessas tensões, congruentes em tempos distintos ou no mesmo momento; não “só um processo diacrônico (ao longo de sucessivos ‘atos’), mas também uma dinâmica sincrônica (num mesmo instante histórico da vida humana), vista como ‘conflito’ e ‘luta interior’” (Delari Junior, 2011, p. 185).

O drama se configura, portanto, um enredo de desenvolvimento, fruto tanto da história de interações como da interiorização das tensões próprias das relações sociais, baseadas nas diferenças sociais, incluindo a luta de classes. Enquanto coletivo, o desenvolvimento humano se soma às múltiplas interações entre os indivíduos e cada grupo.

No decorrer da pesquisa, deparamo-nos com dramas, tensões e incertezas, provocadas tanto pela eminente aposentadoria da diretora, quanto por mudanças significativas do quadro de professores. Dos 17 professores envolvidos, 5 trocaram de escola nos últimos meses. Enquanto o projeto caminhava a passos largos para sua solidificação como prática institucionalizada por um lado, por outro a CEB não renovava acordos que havia firmado com a gestão e com os professores. Esses acordos diziam respeito principalmente às jornadas de trabalho, que visavam garantir a presença de dois professores nas aulas durante os ateliês, mesmo quando a um deles não houvessem sido atribuídas aulas para o horário dos encontros. Esses acordos foram fundamentais para a construção e efetivação do projeto, pois evitaram, no início, a rotatividade de profissionais e garantiam profissionais comprometidos com o projeto.

Até então (2017), o projeto acontecia em caráter de exceção, com o aval da Secretaria, mas não oficializado. Por pressão do próprio sindicato, os professores do projeto foram obrigados a participar das atribuições junto aos colegas da rede, sob o argumento de que estariam criadas exceções, prejudicando professores que possuíam maior pontuação, critério utilizado para a escolha de postos de trabalho dos professores adjuntos¹⁷. A atribuição conjunta acarretou expressiva mudança da equipe.

17 Tipo de vinculação de docentes concursados, com jornada específica mínima, de três horas-aula diárias, acrescido como hora suplementar qualquer horário sobressalente. São alocados em escolas com maior substituição de professores ou em escolas com falta de professor titular. Como seu contrato fica sob gestão da Secretaria, tem menor estabilidade nos postos de trabalho, sendo obrigatório passar pelo processo de remoção todo final de ano.



O Ateliê já fazia parte do PPP da escola, e para o seu funcionamento dependia de condições particulares. A atribuição de aulas, para os professores vinculados ao projeto acontecia separadamente, havendo a garantia de pagamento de horas suplementares de trabalho, para os professores a quem não houvesse sido atribuídas aulas no período das atividades. Em seus últimos meses na gestão, Rosa se empenhou, com sucesso, em oficializar o Ateliê junto à Secretaria, atuando nas questões políticas e mobilizando, junto com a Orientadora Pedagógica, o Conselho de Escola quando as negociações se encontravam em maior dificuldade. A publicação da matriz curricular, como projeto piloto da escola, ocorreu no dia 30/06/2017, quatro dias depois de sua festa de despedida promovida pelos alunos.

As práticas docentes no Ateliê evidenciam como o trabalho do professor é um amálgama de arte, ciência e técnica: a própria atividade docente é um ato de criação. Além disso, incentivar a atividade criadora dos alunos, ao contrário do que se prescreve num mundo marcado pelo pragmatismo, não favorece apenas o desenvolvimento de artistas, poetas ou músicos, como sugere o título do mestrado origem desse capítulo, mas, também, de pessoas necessárias à teia produtiva, em todos os segmentos da sociedade. As soluções inovadoras, tão caras a certos setores de determinadas empresas, cruciais à política e fundamentais à solução de problemas sociais, são fruto da atividade criadora de pessoas que tiveram oportunidades consistentes para a construção e desenvolvimento de sua própria imaginação.

Em entrevista espontânea concedida no dia 29/08/2018, a aluna Luana, que participou do projeto desde o início em toda sua trajetória pelo Ensino Fundamental II, nos dá uma mostra da potência de reflexões possíveis aos estudantes participantes.

Episódio 01

Pesquisador: *O que faz você se interessar pelos ateliês ainda?*

Luana: *Acho que seria a vontade de querer que ele sempre tenha algo novo. Querendo que os alunos não tirem os sonhos deles e faça eles acreditarem na oportunidade de uma educação melhor e de uma grande mudança.*

Pesquisador: *Você acha que o ateliê é uma oportunidade de uma educação melhor?*

Luana: *Claro. Além de unir todo mundo, você usa a criatividade. E acho que a criatividade faz as pessoas verem coisas e conseguir se posicionar sobre coisas que nem mesmo elas sabiam. Elas conseguem, digamos, abrir portas, entendeu? Pra elas mesmas, ver evolução em pequenas coisas que elas não tinham. Acho que é mais essa questão.*

Na sua fala percebe-se consciência sobre o processo do qual participa. Luana ressalta valores inovadores e o objetivo do Ateliê. Ao utilizar as expressões, *tenha algo novo, educação melhor, grande mudança, abrir portas e evolução*

em pequenas coisas, notamos o tom valorativo de uma educação que ela percebe deficitária, refletindo a imagem negativa que se criou sobre a escola pública. A percepção que tem de estar inserida em um processo diferente dessa imagem faz com que se identifique e defenda sua forma. Ressalta a importância da criatividade para a organização e desenvolvimento do Ateliê e para o dos alunos. Quando diz *acho que a criatividade faz as pessoas verem coisas e conseguir se posicionar sobre coisas que nem mesmo elas sabiam*, mostra apropriação desse conceito como princípio para o desenvolvimento humano, fruto das condições que propiciaram a formulação de argumentos.

Como dizem Gutiérrez-Giraldo & López-Isaza, a inovação pedagógica relaciona-se “com novas formas organizacionais quanto a práticas e interações no modo de formulação de problemas sociais, com sua correspondente busca de soluções alternativas na produção do conhecimento escolar gerador de práticas deliberadas e conscientes para a transformação educativa” (2011, p. 6). Se o objetivo de uma escola com proposta pedagógica inovadora se caracteriza pela promoção de práticas deliberadas e conscientes para a transformação educativa, no projeto estudado podemos perceber que sua forma de organização e interações propiciadas permitem o trabalho do pensamento crítico.

Luana demonstra como a mediação pode incentivar o desenvolvimento da imaginação que não se reduz ao devaneio “ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual. Seu desenvolvimento é de natureza social. [...] e tem papel fundamental na orientação das ações e na construção da vontade – social e individual -, viabilizando e potencializando a realização de projetos e a produção do novo” (Smolka, 2009, p. 59). Se as condições de vida são “social e historicamente construídas, impõe-se ao homem as demandas de elaboração coletiva da consciência e de transformação e criação de condições apropriadas de humanização. O trabalho educativo é fundamental nesse processo” (Smolka, 2009, p. 42). O Ateliê provê condições de elaboração coletiva da consciência (pelas atividades e constantes diálogos) e para o investimento no processo de humanização, valorizando capacidades individuais e a atividade criadora, ressaltadas por Luana, próprias da condição humana.

Episódio 02

Pesquisador: *E de todos os ateliês que você participou, você lembra de algum que te marcou? Positivamente e negativamente?*

Luana: *Ah, foram muitos. O do debate eu gostei muito porque eu nunca tinha debatido e eu sempre tive essa vontade de debater, sei lá. Mesmo que não fosse uma ideia favorável, mas eu conseguir me posicionar, por exemplo, eu e o Nando, acho que a gente teve uma evolução muito grande naquele ateliê. O de cartografia também, foi muito legal. Foi difícil! Um ateliê muito difícil, mas foi legal. Eu nunca tinha visto um trabalho tão complexo no ateliê quanto aquele. Mas eu me interessei bastante. Deixa eu ver outro também que eu tenha gostado muito, foi o da astronomia que a gente fez com a Maria e com a Neide, foi maravilhoso quando a gente foi no observatório foi*

uma experiência muito boa, acho que ter visto aquilo, ter conhecido, também, abriu novas oportunidades.

Podemos observar como a participação no Ateliê possibilitou ampliação de vivências e a construção de sentimento de pertencimento e apreço pela escola. Uma escola em que os adolescentes atuam e são, constantemente, incentivados a elaborar suas próprias leituras sobre as coisas, recebem questionamentos sobre as considerações que fazem, de modo a sempre (re)significarem suas reflexões. Barbosa e Souza dizem que é “necessária a criação de espaços em que valores sejam discutidos com os alunos, a partir de uma perspectiva crítica que considere as relações complexas que caracterizam a escola e a sociedade” (2015, p. 267). O Ateliê provê um ambiente propício à discussão de valores e à humanização das relações.

Episódio 03

Luana: *O que eu tenho medo é que a nossa escola perca aquele sonho que tinha de transformar algo sempre novo e ficar algo comum de novo, entendeu?*

Pesquisador: *O que seria ficar algo comum?*

Luana: *A nossa escola quer que tenha uma educação diferente. Uma educação em que o aluno consegue se posicionar, não fique só em carteiras retas, em uma sala de aula você não tendo autoridade, só mandando em você. No Ateliê a gente tem a chance de ser a nossa própria autoridade, entendeu? Com a ajuda dos professores. E perderia isso.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção em busca de resposta para *que questões se impõem a uma escola pública quando se propõe a desenvolver um projeto inovador e incluyente?* foi colaborar com a apresentação e estudo de um projeto que nos possibilita vislumbrar caminhos possíveis para a educação pública, baseada na liberdade de trabalho para professores e escolas (autonomia institucional), que permitam construir sobre a inquietude e dinamicidade necessárias a um trabalho coletivo.

Por mais que se valorize a formação e a certificação, o que poderia ser sinônimo de valorização da educação, quando se olha com mais critério, percebe-se o contrário. O aprendizado não é o fim último da educação e sim o reconhecimento social de que o indivíduo frequentou determinado tipo de ensino e que é atestado pelo diploma. Ao mesmo tempo que as crianças são obrigadas a frequentar a escola, a política, em todos os seus níveis – que coloca a Economia acima de qualquer outro setor e função do estado – trata o investimento em educação como um gasto, dificultando o trabalho de quem se propõe a investir na qualidade. As propostas e decisões no nível macro tendem a centralizar os modelos de organização e financiamento da

educação, na contramão do que sugere essa pesquisa e seu objeto: o projeto Ateliê.

As escolas não têm autonomia e as dificuldades enfrentadas pela equipe pedagógica para implantar um projeto que aumentou a carga de trabalho – que deslegitima de início o possível discurso de “privilégio almejado pela equipe” – mostra como a estrutura educacional é reativa à inovação, mesmo que sejam mudanças visando qualidade e aprimoramento do trabalho.

Existe, nas periferias das grandes cidades, uma cultura própria, popular de verdade, feita por e para a população marginalizada. Essa cultura muitas vezes nasce apartada da escola e, às vezes, como resistência a ela. A escola quando não consegue promover o desafio e o encanto com o saber gera aversão e resistência. Essa cultura alheia à escola atua fortemente na formação dos adolescentes com quem lidamos e, por vezes, tem mais influência que a escola. Por isso, quando um grupo de docentes, propõe-se a construir projetos junto aos alunos, precisa ter humildade para também aprender sobre o universo dos jovens e acessar sentidos que irão auxiliar nas atividades e no desenvolvimento de todos.

É um erro imaginar que a educação (ou ensino) dos alunos aconteça apenas na escola. A instituição tem, e deve ter, sua importância no desenvolvimento humano dos alunos, mas é apenas uma parte desse processo. Qualquer projeto de educação que se comprometa com a qualidade precisa criar condições para que ocorra a confluência desses universos, escolar e cultural do aluno.

Nada disso é simples. Os professores precisam de valorização profissional, ter seu tempo de planejamento, de investimento em seu capital cultural e de investimento em formação continuada, reconhecida como trabalho. Para tanto, precisam ser valorizados de modo a conseguirem se dedicar, exclusivamente, a uma escola. O projeto Ateliê pôde acontecer também porque os professores ligados a ele, na sua grande maioria, trabalham apenas nessa escola. São exceções os que trabalham em outra escola, seja da rede (para complementar jornada), seja de outra rede (para complementar renda). Entretanto, o mais típico em nosso país é a condição de professores que trabalham em duas, três, quatro escolas. Essa condição, além de desumana, inviabiliza qualquer vínculo mais profundo com as unidades educacionais ou o investimento na formação continuada dos profissionais, ou tempos livres para refletir sobre inovações para a prática docente, ou ainda que se invista no capital cultural dos professores.

Propor a construção de uma sociedade baseada na promoção de práticas sociais salutaras e edificantes e de uma economia menos agressiva e mais racional é um desafio. A política educacional, por mais que tenhamos grandes teóricos e teorias para pensar a nossa realidade escolar, é descompassada e atrelada a planos de governo, não de Estado. A educação escolar como sistema não é formatada para a construção, nem de conhecimento nem de condições de ensino-aprendizagem. Toda condição minimamente interessante é fruto de muita luta.



A resistência que a inovação escolar sofre é um paradoxo. Afinal, faz sentido resistir às mudanças quando o serviço notadamente precisa se transformar? Se imagem que a população tem do ensino não é boa, não deveria então ser desejável a inovação, para tentar, de algum modo, melhorar algo que está ruim? Pensamos que por isso a inovação deveria estar na pauta do dia em todos os debates sobre escola e educação, ter mais respaldo e incentivo.

Um projeto educacional necessita da criação de condições próprias para acontecer. É dever daqueles que querem promover educação de qualidade, lutar por inovação no nível institucional, mas, cada organização tenderá a ser diferente. Por seu caráter ativo e inovador, o Ateliê é um projeto que proporciona a criação de experiências de ensino mais significativas. Sua característica mais rica - a dinamicidade proporcionada pela inquietude dos professores e demais profissionais envolvidos - mostra que temos importantes resultados quando desenvolvemos atividade consciente e constantemente refletida. Para tanto, é necessário ter um grupo comprometido, aberto ao diálogo e ao debate. Acima de tudo, sem medo de ousar, e preso à única amarra que se deve ter: com a inovação e qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- Alves, J. M., Pessoa, W. R., Sgrott, A., Santos, J. K. R. dos, Santos, P. F., & Conceição, L. C. S. (2012). Sentidos Subjetivos Relacionados com a Motivação dos Estudantes do Clube de Ciências da Ilha de Cotijuba. *Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências (Belo Horizonte)*, 14(3), 97–110. <https://doi.org/10.1590/1983-21172012140307>
- Barbosa, E. T., & Souza, V. L. T. de. (2015). Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 255–270. <https://doi.org/10.1590/1982-370300462013>
- Delari Junior, A. (2011). Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia Em Estudo*, 16(2), 181–197. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000200002>
- Guedes, J. V., Silva, A. M. F. da, Garcia, L. T. dos S., Guedes, J. V., Silva, A. M. F. da, & Garcia, L. T. dos S. (2017). Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(250), 580–595. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2991>
- Gutiérrez-Giraldo, M. C., & López-Isaza, G. A. (2011). La interactividad en la construcción del conocimiento escolar. *Red innovar*, 21(41), 5-17.
- Montezi, A. V., & Souza, V. L. T. de. (2013). Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. *Psicologia*

Escolar e Educacional, 17(1), 77–85. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100008>

Rossi, V. L. S. de. (2005). Mudança com máscaras de inovação. *Educação & Sociedade*, 26(92), 935–957. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300011>

Smolka, A. L. (2009). Comentários. In L. S. Vigotski. *Imaginação e Criação na Infância* (pp. 11–128). Ática.

Titton, M. B. P., & Pacheco, S. M. (2015). Diálogos Possíveis à Construção de Projeto Político e Pedagógico na Perspectiva Contemporânea da Educação Integral. *Educação Em Revista*, 31(4), 135–153. <https://doi.org/10.1590/0102-4698151374>

Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21–44. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e Criação na Infância*. En A. L. Smolka & Z. Prestes (eds.). Editora Ática.

Vygotski, L. S. (2012). *Obras Escogidas - IV Paidologia del adolescente; Problemas de la psicología infantil*. En L. Kuper & J. L. Linaza (eds.); 2nd ed.). Machado Nuevo Aprendizaje.



CAPÍTULO 5

ESTUDIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN CÍVICA Y FORMACIÓN CIUDADANA: AGENDA, TRANSNACIONALIZACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA EN CHILE¹⁸

ESTUDO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO CÍVICA E FORMAÇÃO DE CIDADÃOS: AGENDA, TRANSNACIONALIZAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL NO CHILE¹⁹

José Miguel Fuentes Salazar
Universidad de Chile
Chile

<http://orcid.org/0000-0002-9132-2069>
jose.fuentes.s@uchile.cl

María Teresa Flórez Petour (asesora de tesis)
Universidad de Chile
Chile

<https://orcid.org/0000-0003-3704-726>
metflorez@uchile.cl

18 Derivada de la tesis titulada “Educar para la ciudadanía en la era global. Análisis crítico de las relaciones entre el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana y la política curricular y evaluativa en Chile (1999-2016)” para obtener el grado de Magíster en Educación mención Curriculum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile. Sustentada: 16/12/2020. <http://repositorio.anid.cl/handle/10533/249998/restricted-resource?bitstreamId=295367>

19 Derivado da dissertação intitulada “ Educar para la ciudadanía en la era global. Análisis crítico de las relaciones entre el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana y la política curricular y evaluativa en Chile (1999-2016)” para obtenção do grau de Magíster en Educación mención Curriculum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile. Defendida: 16/12/2020. <http://repositorio.anid.cl/handle/10533/249998/restricted-resource?bitstreamId=295367>

RESUMEN:

El Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (CIVED/ ICCS) es parte de los estudios más importantes aplicados en Chile desde el retorno a la democracia. No obstante, el conocimiento sobre sus objetivos y los mecanismos para incidir en la política de ciudadanía local constituyen una deuda intelectual pendiente en la investigación nacional. El objetivo de este trabajo es exponer parte de los resultados de una tesis de magister titulada “Educar para la ciudadanía en la era global. Análisis crítico de las relaciones entre el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Formación Ciudadana y la política curricular y evaluativa en Chile (1999-2016)”. Analizamos los mecanismos discursivos utilizados por el actor global para la comercialización e instalación de esta agenda en el espacio transnacional de educación. Para ello, proponemos un acercamiento interpretativo y un diseño archivístico que aplica herramientas del Análisis Crítico del Discurso. Se concluye que el CIVED/ICCS se presenta a través de mecanismos discursivos basados en la autorreferencialidad, la intertextualidad entre organizaciones internacionales y esquemas de solución técnico-políticas a los problemas cívico-ciudadanos que enfrentan los jóvenes en el siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: Pruebas Internacionales; formación ciudadana; política educativa; globalización.

ROESUMO:

O Estudo Internacional de Educação Cívica e Formação Cidadã (CIVED / ICCS) faz parte dos estudos mais importantes aplicados no Chile desde o retorno à democracia. No entanto, o conhecimento sobre seus objetivos e os mecanismos para influenciar a política de cidadania local constituem uma dívida intelectual pendente na investigação nacional. O objetivo deste trabalho é apresentar parte dos resultados da dissertação de mestrado intitulada “Educar para a cidadania na era global. Análise crítica das relações entre o Estudo Internacional sobre Educação Cívica e Formação Cidadã e a política curricular e avaliativa no Chile (1999-2016)”. Analisamos os mecanismos discursivos utilizados pelo ator global para a comercialização e instalação dessa agenda no espaço transnacional da educação. Para isso, propomos uma abordagem interpretativa e um projeto arquivístico que aplica ferramentas de Análise Crítica do Discurso. Conclui-se que o CIVED / ICCS se apresenta por meio de mecanismos discursivos baseados na autorreferencialidade, intertextualidade entre organismos internacionais e esquemas de solução técnico-política para os problemas cívico-cidadãos enfrentados pelos jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Testes internacionais; formação de cidadania; política de educação; globalização.



INTRODUCCION

La aplicación y uso de pruebas internacionales (ILSAS) en el campo educativo chileno constituye un fenómeno recurrente y expresivo en la construcción de políticas desde el retorno a la democracia (Cox y Meckes, 2016). El apetito por medidas duras ha dado lugar a una institucionalidad específica para la gestión de las ILSAS y a la creación de una cultura evaluativa con características transnacionales. En este contexto el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) ha formado parte del repertorio estable de ILSAS en el Sistema Nacional de Evaluación (CIVED/ICCS). Este estudio pretende describir los contextos o niveles socioespaciales en los que el aprendizaje de la ciudadanía tiene lugar, además de definir y describir los prerrequisitos de conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para la vida democrática actual. Con ello esperan contribuir a la modelación de políticas en materia de educación ciudadana con una perspectiva internacional.

Al igual que otros estudios de relevancia como PISA y TIMSS, las dimensiones evaluadas por el CIVED/ICCS (framework y resultados) pueden detectarse en un amplio espectro de textos institucionales (currículum, evaluaciones) (Cariola et al., 2011), así como en un conjunto creciente de estudios de carácter académico que asumen su modelo de ciudadanía como el más idóneo para la formulación de políticas de educación ciudadana (Villalobos et al., 2020). No obstante, el conocimiento ontológico en torno al CIVED/ICCS, tanto de sus propiedades técnicas como teóricas, así como los efectos a largo plazo en la configuración de la política de educación ciudadana local, han tenido un escaso interés en la investigación nacional (Centeno, 2021). En el mejor de los casos, la aplicación y uso de ILSAS aparece como una práctica cosmopolita beneficiosa e ineludible para el mejoramiento del sistema educativo.

Tomando en cuenta lo anterior, es que en el marco del programa de Magister en Educación de la Universidad de Chile se desarrolló la tesis titulada “Educar para la ciudadanía en la era global. Análisis críticos de las relaciones entre el Estudio internacional de Educación cívica y Formación Ciudadana y la política curricular y evaluativa en Chile (1999-2016)”. El objetivo de esta investigación fue comprender críticamente los intereses políticos y pedagógicos subyacentes de los actores locales por invocar al CIVED/ICCS, en un contexto caracterizado por la hegemonización de una cultura política de libre mercado y una aversión al rol político de los jóvenes (Grez et al., 2016). Para ello, la investigación no solo requirió de un análisis de los documentos de política nacional en que el CIVED/ICCS aparecía bajo modalidades intertextuales, sino requirió además de un análisis de los actores globales involucrados y de las estrategias discursivas para la comercialización de sus productos de contabilidad educativa en materia de ciudadanía (Candido et al., 2020).

El presente texto tiene por objetivo exponer y discutir parte de los resultados de esta investigación. Analizamos las estrategias discursivas desplegadas por el actor global (IEA) para posicionar al CIVED/ICCS como una

agenda imprescindible y confiable para el conocimiento de los fenómenos cívico-ciudadanos de las y los jóvenes. Nos apoyamos metodológicamente en las *estrategias discursivas*, una herramienta proveniente del Análisis Crítico del Discurso (ACD) la que nos permitió descifrar las formas discursivas que los actores globales utilizan para posicionar internacionalmente sus agendas educativas.

MARCO DE REFERENCIA

La aplicación y uso de pruebas internacionales es uno de los fenómenos característicos de la globalización educativa. Tras la segunda guerra mundial, la masificación exponencial de las ILSAS ha dado paso a la configuración de una *cultura evaluativa global*, una noción que describe la existencia de un entorno específico en el que circulan métricas educativas, redes de expertos y servicios educativos asociados a la aplicación de estos instrumentos (Ydesen y Andreasen, 2019).

Las perspectivas desde las que se ha analizado este fenómeno son múltiples. Algunos autores asociados a las perspectivas neoinstitucionalistas sostienen que las ILSAS son expresión de gobernanza consensuada de características globales, liderada por organizaciones como la UNESCO y la OCDE. La estandarización y el apetito por medidas duras obedecería a una particular cultura cosmopolita de raíz moderna orientada a la búsqueda de la igualdad educativa entre países desarrollados y subdesarrollados. Los consumidores de ILSAS buscarían, por tanto, la introducción de sus sistemas educativos a las líneas globales de la justicia educativa (Meyer y Ramírez, 2014).

Esta opinión, no obstante, ha sido refutada por las sociologías del conflicto (Dale, 1999), para las cuales las ILSAS serían herramientas específicas de control de la nueva gobernanza del capitalismo global. Mediante la venta de ILSAS, las organizaciones internacionales, tanto públicas como privadas, no solo obtendrían cuantiosos beneficios simbólicos (legitimidad internacional), sino además un valioso control racionalizado de la división internacional del trabajo y la distribución de la plusvalía hacia los países del centro (Dale, 1999). La legitimidad tecno-política de las métricas de pruebas como PISA y TIMSS tendrían el efecto de reordenar las prioridades de los sistemas educativos hacia objetivos productivistas y hacia objetivos políticos que implicarían un mayor control de las actuaciones de los jóvenes y docentes (Steiner-Khamsi y Waldow, 2018). La efectividad política de las Ois para instalar sus agendas particulares, radicarían en un complejo ensamblaje de recursos técnicos (expertos) e ideológicos (discursos sobre el desarrollo). La retórica de persuasión y convencimiento, acompañada de beneficios materiales en el mediano y largo plazo para los actores locales, serían parte de las estrategias desplegadas por los actores locales para posicionar sus productos educativos en el espacio transnacional (Gorur, 2016).



METODOLOGÍA

Para la realización de esta investigación, se propuso un acercamiento cualitativo interpretativo, con un diseño de tipo archivístico consistente en la recopilación y análisis crítico de los documentos elaborados por la IEA. El análisis de la selección documental se dividió en dos momentos:

1) Una fase de lectura libre y de codificación abierta de los documentos de la IEA propia de la teoría del análisis de contenido y de la teoría fundamentada. Las dimensiones, categorías y subcategorías aquí analizadas son:

Tabla 5.1.

Resumen de dimensiones, categorías y subcategorías.

Agenda transnacional	Propósitos del estudio	- Investigación - Continuidad y emergencia - Multilateralidad
	Usos para la política	- Oportunidades - Recomendaciones - Límites de recomendación

Nota: Elaboración propia

2) Posteriormente, las unidades de registro fueron analizadas a partir del Análisis Crítico del Discurso (ACD), especialmente de las *estrategias discursivas*. Para el ACD, los documentos escritos – así como las prácticas orales del lenguaje – constituyen *eventos discursivos*, esto es, formas particulares de organizar y proyectar las prácticas sociales. Las estrategias discursivas pueden ser concebidas como un “plan de acción” utilizado por los usuarios del discurso con el ánimo de atraer, posicionarse, conmover, otorgar fuerza o validez a los enunciados. En la elaboración de los discursos, los sujetos y las organizaciones movilizan procedimientos expresivos, retóricos o gramaticales que tienen el efecto, intencionado o no, de favorecer el movimiento de los receptores hacia determinadas acciones prácticas sociales.



Tabla 5.2.

Estrategias discursivas recurrentes identificadas en el análisis.

	Estrategia	Descripción	Marcas textuales
1	Asignación de atributos-valoración.	Los actores se autoasignan atributos positivos, así como asignan a otros atributos negativos con el objetivo de acentuar la polarización.	Adjetivaciones, características positivas-negativas, beneficio, deméritos.
2	Persuasión blanda	Los actores buscan convencer a otros de tomar cursos de acción través de la oferta de beneficios. A diferencia de la legitimación-legalidad, la persuasión no conlleva necesariamente sanciones.	Ofertas, beneficios, adjetivos positivos, oportunidades.
3	Dramatización	Busca realzar la relevancia de una acción con el objetivo de conmover o asignar un carácter de urgencia.	Hipérboles o exageraciones.
4	Apropiación	Los actores toman prestados, intereses, motivos, acciones o enunciados de otros haciéndolos pasar por suyos.	Señalamiento de fuentes no autorizadas, plagio, copia.
	Recurso-referencia-intertextualidad.	Los actores invocan a otros sujetos con determinadas posiciones de prestigio con el objetivo de reforzar una acción o enunciado.	Citas

Nota: Elaboración propia en base a Van Dijk (1998) y Wodak y Meyer (2003).

SELECCIÓN DOCUMENTAL

Tomando en cuenta el problema y el objetivo de este estudio, el desarrollo de la investigación procedió de acuerdo con una selección teórica consistente en la recolección de *materiales documentales* elaborados por la IEA. Los documentos se seleccionan de acuerdo con su potencial para saturar el espacio teórico, es decir, de acuerdo con su capacidad para aportar con suficiencia la información que justifica la producción de inferencias.

RESULTADOS

3. 1. Propósitos del estudio

Esta categoría reúne una serie de pasajes del texto CIVED/ICCS en los que el actor global busca dar cuenta de los objetivos, cualidades e importancia



de la implementación del estudio a nivel internacional. La relevancia de esta categoría radica en que en nuestro análisis observamos que en la serie de documentos seleccionados el actor global moviliza diversas estrategias discursivas que le permiten presentar, publicitar y posicionar el texto CIVED/ICCS en el espacio transnacional de educación. Las citas aquí presentadas son expresivas de estrategias que caracterizan al texto CIVED/ICCS como un instrumento multifacético y confiable, capaz de satisfacer necesidades políticas y científicas con relación a la educación ciudadana contemporánea.

3.1.1. Investigación

Uno de los primeros recursos discursivos visibles en la presentación del texto CIVED/ICCS guarda relación con la estrategia de *legibilidad o traducción* del estudio. En algunos documentos, el actor global presenta el estudio CIVED/ICCS como un proyecto de legibilidad que hace comprensible los elementos involucrados en la construcción escolar de lo cívico-ciudadano en los jóvenes. En estas descripciones es posible observar una serie de marcas textuales utilizadas por el actor global que le permiten conferir al estudio una cualidad hermenéutica y predecible sobre los procesos cívicos-ciudadanos de los jóvenes. Tómense en consideración las siguientes citas:

El Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS: International Civic and Citizenship Study) es el tercer proyecto de la IEA que investiga el papel que desempeñan los centros educativos a la hora de preparar a los jóvenes para ser ciudadanos dentro de la sociedad. (Schulz et al., 2010a, p. 9)

El objeto del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) es investigar las formas en las que los jóvenes se preparan para asumir sus roles como ciudadanos en un rango de países en la segunda década del siglo XXI. (IEA, 2017, p. 10)

En estos pasajes es posible observar que el actor global hace uso de verbos transitivos como “asumir” junto al nombre plural “roles”, lo que sugiere que la investigación propuesta posee la cualidad de establecer perfiles cívico-ciudadanos futuros a partir de la captación de las formas actuales en que los jóvenes son socializados en las distintas escalas en las que ocurre el aprendizaje: “los centros educativos”, el “los países” y el “mundo”.

3.1.2. Continuidad y emergencia

Las necesidades de establecer una agenda permanente de medición de lo cívico-ciudadano en el espacio transnacional surge como un requerimiento permanente en la voz del actor global. En los documentos analizados, especialmente en los marcos de evaluación, fue posible observar que el actor global moviliza al menos tres estrategias que le permiten insertar el texto CIVED/ICCS como parte de una cultura permanente de ILSAS: *dramatización de necesidades, persuasión blanda y apropiación de intereses*.

En relación con la estrategia de dramatización, es posible observar en algunos documentos que el actor global establece la existencia de necesidades en el ámbito de la EC que requieren de la atención de medidas duras inmediatas y permanentes en el tiempo. Estas necesidades son dramatizadas a través de diversos adjetivos tales como “urgentes” y “continuos” que le entregan un carácter de indispensabilidad a la aplicación del texto CIVED/ICCS.

Al reconocer la necesidad urgente de tener investigación internacional continua y evidencias respecto a temas relacionados con la educación cívica y ciudadana, el ICCS 2009 se estableció como un estudio de referencia para evaluaciones posteriores. (Schulz et al., 2010a, p. 10)

Una variación de esta estrategia guarda relación con la necesidad de comprender desde las medidas duras los problemas que desafían o retan a la democracia y la ciudadanía. Esto es especialmente visible en algunos pasajes del marco de evaluación en los que el actor global caracteriza al mundo como un lugar complejo y cambiante, en el que la ciudadanía y la democracia se ven expuestas a fuerzas exógenas y abstractas que la ponen permanentemente en riesgo. En este escenario, la posicionalidad del texto CIVED/ICCS en el espacio transnacional emerge como una necesidad moral de hacer comprensible la dinámica de tales problemas.

En general, el entorno de la educación cívica y ciudadana ha cambiado considerablemente desde finales de los años ochenta con respecto al nivel de complejidad de los desafíos a los que tienen que hacer frente la democracia y la ciudadanía. Existe una necesidad de actualizar el conocimiento empírico de este nuevo entorno en la educación cívica y ciudadana. (Schulz et al., 2010a, p. 13)

La segunda estrategia, *persuasión blanda*, tiene lugar como respuesta al planteamiento de necesidades. Vale decir, el actor global posiciona a la CIVED/ICCS como un instrumento hermenéutico que contiene las claves de solución a las necesidades, los retos y desafíos del civismo contemporáneo. De esta forma, la CIVED/ICCS se convierte en un instrumento con una doble dimensión: hace legible la gramática de los problemas cívico-ciudadanos del mundo al mismo tiempo que entrega las “bases” para el mejoramiento de tales problemas.

El marco conceptual de ICCS probablemente ofrece las definiciones más ricas y más consistentes de una sociedad democrática en el mundo actual al igual que sus prerequisites educativos y culturales. América Latina es una región con valores democráticos de altas aspiraciones, pero en realidad cuenta con instituciones cívicas débiles y malas prácticas políticas. En este contexto, ICCS cobra enorme relevancia y valor; al establecer las bases para la mejor definición de lo que debe ser la educación cívica y ciudadana contemporánea. (Schulz et al., 2018, p. 6)



En relación con la tercera estrategia, fue posible observar en algunos pasajes que el actor global valida su posición en el espacio transnacional a partir de una estrategia de apropiación de intereses de terceros, es decir, el actor global hace suyo el interés de los actores locales por participar rutinariamente en ILSAS:

En reconocimiento de la necesidad de continuar la investigación sobre educación cívica y ciudadana y el interés generalizado en el establecimiento de evaluaciones internacionales regulares de la educación cívica y ciudadana, la IEA (por sus siglas en inglés, International Association for the Evaluation of Educational Achievement) decidió comenzar un segundo ciclo de estudio ICCS con una recopilación de datos en 2016. (IEA, 2017, p. 10)

4.1.3. Multilateralidad

Un aspecto manifiestamente reconocible en algunos de los documentos analizados es la asociación que el actor global establece entre el texto CIVED/ ICCS y una serie de agendas de investigación cívico-ciudadanas internacionales. Es posible observar dos estrategias predominantes en estos pasajes: *estrategias de intertextualidad*, que recrean una sinergia de investigación y seguimiento permanente de la EC a través de medidas duras y *asignación de atributos*, que validan la posición del actor global en el escenario internacional y de las agendas de EC asociadas a ella.

Una de las estrategias de intertextualidad y asignación de atributos visibles en los marcos de evaluación guarda relación con la asociación entre el actor global y el grupo de trabajo de ciudadanía global que se desarrolló en el marco del proyecto llamado Fuerza de Tareas sobre Métricas de Aprendizaje, convocado por el Instituto de estadísticas de la UNESCO y el Centro de Educación Universal de la Institución Brookings. El actor global describe su colaboración en el establecimiento de indicadores o puntos de referencia globales en materia de ciudadanía asignándose atributos de experiencia y rigurosidad en materia de construcción de medidas duras. Junto a esto, es posible observar la asignación de atributos al proyecto en su conjunto a través del uso de adjetivos como “vitales” y “orgulloso”.

Los analistas de la IEA contribuyeron al desarrollo de indicadores para monitorear el avance en los niveles globales, regionales y nacionales liderados por la UNESCO, y a las discusiones en el grupo de trabajo sobre educación ciudadana global de la Fuerza de Tareas sobre Métricas de Aprendizaje (LMTF). Basándonos en nuestra experiencia y pericia en el estudio del conocimiento cívico y la educación ciudadana, la IEA realizó un estudio y sugirió una lista de indicadores potenciales para el monitoreo post-2015 en GCED* y ESD**. En el año 2016, la UNESCO y la IEA establecieron un acuerdo oficial para colaborar en el área de medición de GCED y ESD. Nos enorgullece estar involucrados en esta misión global



vital y continuaremos explorando estas necesidades de datos relacionados junto con la UNESCO; el ICCS es una de las principales fuentes de datos existentes. (IEA, 2017, p. 8). *Ciudadanía Global
**Educación para el Desarrollo Sustentable

Una variante de la intertextualidad de agendas de EC puede encontrarse en la relación entre competencias cívicas y la inserción en los mercados laborales globales. El marco teórico de la ICCS 2016 muestra, no obstante, un viraje ideológico en este punto, al pasar desde un “supuesto” hacia al “reconocimiento creciente” de esta relación. El actor global converge con el diagnóstico de los líderes empresariales y de la propia OCDE, para quienes las competencias cívico-ciudadanas constituyen un criterio de valorización productiva de los jóvenes. Para el actor global, la aplicación de la ICCS posibilita la legibilidad de competencias para el trabajo las que son adjetivadas como “esenciales” para tener éxito en los mercados globales. Es interesante hacer notar que la adquisición de estas competencias tiene una naturaleza restrictiva o prohibitiva para los usufructuarios puesto que su adquisición o no limita las posibilidades ser contratado y ascender en la economía capitalista. Como resultado, prosperar en el mercado requiere de la identificación de competencias a través de medidas duras, de tal forma de identificarlas y promoverlas. La siguiente cita ilustra los hallazgos de esta estrategia:

Además, se pueden ver también a las competencias cívicas como una parte esencial de un conjunto de destrezas más amplio que se requiere en los sitios de trabajo, de manera que esas competencias no son solo de interés para los líderes políticos y comunitarios, sino también son valoradas por un creciente número de empleadores (Gould, 2011). Hay un reconocimiento creciente por parte de líderes del sector empresarial sobre la importancia de las destrezas técnicas, sin embargo, dichas destrezas no son suficientes para prosperar en la economía global actual. En consecuencia, se espera que los empleadores en el siglo XXI busquen contratar y ascender a personas con amplios conocimientos respecto a cambios significativos en la sociedad, alfabetismo intercultural, juicios éticos, valores humanitarios, responsabilidad social y compromiso cívico (OCDE, 2015). (IEA, 2017, p. 10)

4.2. USOS PARA LA POLÍTICA

Esta categoría se construyó en base al análisis de diversos pasajes del texto CIVED/ICCS que dan cuenta de los usos posibles que este estudio tiene para la política educativa de los espacios locales de educación. Las citas que aquí presentamos son expresivas de los mecanismos estratégicos que el actor global moviliza para incidir, penetrar o influir en las políticas locales.



4.2.1. Oportunidades

Las oportunidades y beneficios que ofrecen las medidas duras del texto CIVED/ ICCS para la política emergen como una fórmula discursiva reiterada en los documentos analizados. Para el actor global, estas oportunidades y beneficios se construyen en base a la transmisión de la confianza en los datos estadísticos, especialmente de su capacidad para construir un registro temporal sobre el desempeño de las y los estudiantes en los dominios y contenidos que este estudio evalúa. Los países participantes, tendrán el beneficio de construir una secuencia de datos comparables a fin de modelar su política de acuerdo con las variaciones de resultados en el tiempo:

Dado que el ICCS se fundamenta en el CIVED (1999), proporcionará a aquellos sistemas educativos que participaron en el anterior estudio la oportunidad de establecer indicadores (datos de tendencias) de progresos nacionales a lo largo del tiempo en lo que respecta al rendimiento de los alumnos. (Schulz et al., 2009, p. 9)

4.2.2. Recomendaciones

Los usos de las medidas duras dan concretamente lugar a una serie de recomendaciones blandas, generales y no prescriptivas para las políticas nacionales que derivan de los datos de resultados de las diversas escalas generadas tras la aplicación del estudio. En estas recomendaciones es posible observar la movilización manifiesta de una estrategia de persuasión cifrada en términos de *validación* de lo que los países vienen haciendo en términos de políticas de EC, así como de *enfaticar* o *cambiar* aspectos de la política de la EC en aquellas áreas en las que se muestran bajos resultados.

En relación con la persuasión por validación, es posible señalar que algunas recomendaciones para la política local buscan confirmar y reforzar lo que los sistemas educativos realizan en términos de la EC, especialmente en aquellos dominios en donde los países convergieron en resultados cercanos a la media internacional o en características similares en términos de variables educativas. Estas recomendaciones, generales y no prescriptivas en su formulación, invitan a los Estados participantes a mantener aquellas lógicas de política en EC que redundan en buenos resultados, ya sea en términos curriculares o institucionales.

Cuando se comparan los contextos para la educación cívica y ciudadana entre los países latinoamericanos, encontramos elementos en común tales como un énfasis compartido acerca de la importancia de esta área del aprendizaje para promover la estabilidad democrática. (Schulz et al., 2018, p. 65).

De forma contraria, el actor global persuade a través de sugerencias blandas establecer *cambios* o *énfasis* en aquellos dominios en los que los datos



de resultados mostraron estar por debajo de la media internacional. Estos cambios pueden referir a contenidos disciplinares específicos de la EC y a las formas de organización de actividades para la EC en el trabajo pedagógico de los profesores y los establecimientos, por lo que las recomendaciones pueden afectar a distintos niveles de la estructura educativa. Aunque constituye una estrategia de persuasión blanda, las recomendaciones entrañan un cambio de sentido profundo de los modos de enseñar y aprender para el civismo en la práctica, lo que puede tener un efecto performativo en las identidades cívico-ciudadanas de profesores y estudiantes. Tómese en consideración la siguiente cita:

En el contexto de lo que las escuelas pueden hacer para preparar a los estudiantes para una ciudadanía más activa, nos gustaría llamar la atención sobre el hecho de que, de acuerdo con la mayoría de los maestros y directores de la escuela que completaron los cuestionarios correspondientes del ICCS, el enfoque del aprendizaje cívico debe ser más en el desarrollo de los conocimientos y habilidades cívicas de los estudiantes que en el desarrollo de sus habilidades participativas. La consideración de esta observación junto con los informes de maestros y directores de que la participación de estudiantes en la escuela y en la comunidad en general se centra principalmente en eventos deportivos y culturales sugiere la necesidad de mover el aprendizaje cívico y de ciudadanía en la dirección de la participación ciudadana. (Schulz et al., 2010b, p. 221)

Algunas de estas recomendaciones guardan relación con la reestructuración global de los sistemas educativos basadas en intervenciones a procesos pedagógicos más amplios. Estas buscan generar intervenciones en espacios que no necesariamente están relacionados con el civismo y la ciudadanía, como la alfabetización o la concretización curricular.

En algunos de estos casos, lo más probable es que los intentos de mejorar el aprendizaje cívico deban estar vinculados con mejoras generales en los sistemas educativos en cuestión. Una de esas mejoras sería la dirigida a elevar los niveles de alfabetización. (Schulz et al., 2010b, p. 223)

4.2.3 Límites de la recomendación

Las recomendaciones que el actor local establece a partir de los datos de resultado tienen una serie de limitaciones políticas y técnicas que en muchos sentidos es contradictoria con la visión unificada del mundo cívico-ciudadano que este busca a través del texto CIVED/ICCS. En estos pasajes fue posible identificar una estrategia de indeterminación o ambigüedad en donde el actor global reconoce la imposibilidad de establecer sugerencias claras o específicas allí donde los resultados se comportaron bajo la influencia de variables contextuales extraescolares. Un ejemplo de esto puede verse



en los factores socioeconómicos locales que afectan negativamente los desempeños estudiantiles, sobre los que el actor global mantiene una actitud manifiestamente elusiva. En este sentido el actor se inhabilita de recomendar cambios, por ejemplo, en las áreas económicas de los países participantes aun cuando estas variables puedan estar incidiendo fuertemente en el desempeño cívico-ciudadano estudiantil.

El ICCS proporciona pruebas que confirman la importancia de los antecedentes socioeconómicos, así como la influencia de las orientaciones del hogar, como el interés de los padres en cuestiones sociales y políticas y las discusiones sobre estos asuntos con los padres. Por último, al menos en varios países, las medidas sobre la visión que los estudiantes tienen sobre sus propias aulas muestran que estas proporcionan un tipo de foro abierto para la discusión de cuestiones que parecen estar asociadas (tanto a nivel individual como escolar) a conocimientos cívicos más allá de la influencia concomitante de los antecedentes socioeconómicos. (Schulz et al., 2010b, p. 256).

Una variante de la estrategia de ambigüedad guarda relación con el límite técnico de realizar recomendaciones cuando los datos de resultados muestran una alta variabilidad, lo que impide delinear políticas generales. Es interesante hacer notar que a pese a haber recreado un mundo cultural convergente en el plano teórico, el actor global proyecte, en el plano de los resultados, un mundo cívico-ciudadano de divergencias y diversidades, que limitan la construcción de conclusiones consistentes para la elaboración de políticas educativas en EC.

Estudios como ICCS 2016 poseen un diseño transversal, lo que significa que los datos recogidos provienen de muestras de estudiantes, colegios y docentes en cierto punto en el tiempo. Esta característica limita la posibilidad de sacar conclusiones firmes sobre las relaciones causales a partir de los hallazgos. Además, como cada país puede decidir si participa o no en un estudio como ICCS, el número de países participantes en cada ciclo de ese estudio varía. (Schulz et al., 2018, p. 65).

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Uno de los puntos críticos que derivan del análisis expuesto guarda relación con estrategias semánticas desplegadas por el actor global para la instalación y legitimación de la agenda de ciudadanía en el espacio transnacional. En nuestro análisis hemos visto que estas se caracterizan por la autorreferencialidad y la apelación a la trayectoria investigativa del actor global en el campo de la EC. La definición de desafíos y posibles soluciones constituye una estrategia clave en los esquemas de instalación de agendas y de elaboración de políticas a nivel internacional (Dale, 1999; Steiner Khamsi, 2012; Steiner-Khamsi y Florian Waldow; 2018). Al igual que en PISA (Gorur,



2016), el actor global se mueve en el espacio transnacional bajo una estrategia discursiva basada en la díada problema-solución, en el que los problemas, caracterizados como “urgencias”, “exigencias” y “desafíos”, tienen el efecto de relocalizar la mirada hacia nudos estratégicos del fenómeno ciudadano (relación entre ciudadanía y trabajo, cobertura curricular, sustentabilidad, etc.). Las soluciones, por su parte, aunque constituyen parte del esquema de la agenda, se caracterizan por presentar una serie de limitantes reconocidas por el actor global. A partir de nuestro análisis hemos constatado que las posibles implicancias para la política (soluciones) se caracterizan por un alto nivel de generalidad y abstracción, y no necesariamente por un tono prescriptivo que exija la adopción de determinadas fórmulas o medidas. En gran medida, los usos están sujetos a las interpretaciones particulares que los actores locales hacen de los datos de resultados, de acuerdo con sus intereses y necesidades específicas de solución política. En cuanto a los mecanismos de relación política propuestos por el actor global, estos se caracterizan por el establecimiento de asociaciones voluntarias y libres con las naciones participantes. La base del poder de penetración del texto CIVED/ICCS en los espacios locales radica en una *posibilidad* u *horizonte* de mejora de los sistemas educativos, tanto de las políticas públicas como del desempeño de los jóvenes en materia cívico-ciudadana (Dale, 1999). Como consecuencia de su afiliación voluntaria, el actor local recibe del actor global un beneficio substancial -la evidencia empírica- que le permitiría iniciar un encadenamiento constructivo y virtuoso de políticas para la mejora de la calidad de la EC en particular y la mejora de la calidad del sistema educativo en general.

Aun cuando el análisis reveló estrategias intertextuales entre agendas de ciudadanía poco transparentes en el texto, estas permiten visualizar que en el CIVED/ICCS se interceptan proyectos de alcance mundial como la CGE de UNESCO y las habilidades para el trabajo de la OCDE, las que recrean una sinergia de investigación permanente sobre ciudadanía a través de ILSAS. Por otra parte, estas agendas muestran rasgos de convergencia multilateral y cultural en tanto construyen un consenso global aparente en torno a las habilidades importantes que los currículos para la ciudadanía deben incluir y medir en los sistemas nacionales de evaluación (Meyer y Ramírez, 2014).

Sobre este último punto, uno de los aspectos críticos detectados en esta fase del análisis es que las de asociaciones multilaterales refuerzan la conexión entre habilidades ciudadanas y mercado laboral global, las que han podido detectarse a través de la inclusión de textos y asociaciones institucionales que hacen un llamado a asegurar no solo el aprendizaje de competencias en lectura, matemáticas, tecnología, sino además una serie de habilidades blandas para los lugares de trabajo, como el conocimiento de procesos económicos y políticos, habilidades para exponer frente a jefaturas, actitudes positivas ante el trabajo duro, obedecer la ley, entre otras.

CONCLUSIONES

La actual profusión de ILSAS y la creciente participación de los estados nacionales en ellas debe llamar la atención de los investigadores nacionales



respecto de las consecuencias normativas para la enseñanza de las materias que miden estos instrumentos. Deben llamar además la atención sobre el efecto que tienen sobre la organización educativa en general. El uso de medidas duras, la priorización de determinados problemas educativos -con exclusión de otros- están conduciendo progresivamente a una estrechez de las miradas sobre el fenómeno educativo y a la descontextualización de las experiencias escolares. Esto es especialmente preocupante para regiones como América Latina, caracterizada por una historia de colonialismo epistemológico que con fuertes efectos sobre la construcción autónoma de identidades locales.

Sostenemos que una investigación con perspectiva transnacional nos ayudaría a reconocer críticamente las complejas relaciones entre lo global y lo local, así como a rastrear los caminos que el poder de las OIs, de las ILSAS y del financiamiento internacional subrepticamente recorre en el sistema educativo, a nivel intraburocrático y al nivel de aula. Rastrear estas relaciones de poder posibilita, sucesivamente, idear acciones que denuncien y hagan frente a los programas de dominancia política, epistemológica o técnica que las OIs educativas del norte cultural buscan concretar en el sur cultural como continuidad del colonialismo.

REFERENCIAS

- Candido, H. H. D., Granskog, A. y Tung, L. C. (2020). Fabricating Education through PISA? An Analysis of the Distinct Participation of China in PISA. *European Education*, 52(2), 146-165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2020.1759097>
- Cariola, L., Covacevich, C., Gubler, J., Lagos, E. y Ortiz, M. (2011). Chilean Participation in IEA Studies. En C. Papanastasiou, T. Plomp y E. Papanastasiou (Eds.). *IEA 1958-2008: 50 Years of Experiences and Memories* (pp. 373-389.). IEA.
- Centeno, V. (2021) the OECD: Actor, arena, instrument, globalisation, societies and education, 79(2), 108-121. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1882958>
- Cox, C., y Meckes, L. (2016). International large-scale assessment studies and educational policy-making in Chile: contexts and dimensions of influence. *Research Papers in Education*, 31(5), 502–515.
- Dale, R. (1999), Specifying globalization effects on national policy: a focus on mechanisms. *Journal Education Policy*, 14 (1), 1-17.
- Gorur, R. (2016). Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European Educational Research Journal*, 15 (5), 598–616.



- Grez, S., Vidal, P. y Opazo, D. (2016). *Ciudadanías para la Democracia. Reflexiones desde la problemática constitucional y constituyente chilena del siglo XXI*. Ariadna.
- IEA (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana. ICCS 2016. Marco de Referencia*. Ministerio de Educación de Colombia.
- Meyer, J. y Ramírez, F. (2014). *La educación en la sociedad mundial: Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Octaedro.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018). *Percepciones de los Jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica, la diversidad en cinco países de América Latina*. IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B. (2010b). *ICCS2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school student in 38 countries*. IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2011). Informe Latinoamericano del ICCS 2009. IEA.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. y Kerr, D. (2010a). Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Marco de Evaluación. Ministerio de Educación de España.
- Steiner-Khamsi, G., y Waldow, F. (2018). PISA for scandalisation, PISA for projection: The use of international large-scale assessments in education policy making – an introduction. *Globalisation, Societies and Education*, 16(5), 557-565. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1531234>
- Van Dijk, T. A. (1998). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Villalobos, C., Wyman, I., y Treviño, E. (2020). Evaluaciones Internacionales a gran escala y ciudadanía. Explorando la relación entre políticas y ICCS en Chile (2009-2016). *Revista Iberoamericana De Educación*, 84(1), 15-36. <https://doi.org/10.35362/rie8413973>
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Gedisa.
- Ydesen, C., y Andreasen, K. (2019). Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación. *Foro de Educación*, 17(26), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.710>

CAPÍTULO 6

SITUACIONES COMUNICATIVAS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS POR MEDIO DE UN AMBIENTE DE INMERSIÓN²⁰⁻²¹

SITUAÇÕES COMUNICATIVAS NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR MEIO DE UM AMBIENTE DE IMERSÃO²²

María Luisa Esquivel Noriega

Universidad Autónoma de Zacatecas
México

<https://orcid.org/0000-0002-2481-6851>
marluisa30@live.com

Carla Beatriz Capetillo Medrano (asesora de tesis)

Universidad Autónoma de Zacatecas
México

<https://orcid.org/0000-0002-0810-8919>
ccapetillo@uaz.edu.mx

20 Derivada de la tesis titulada “Situaciones comunicativas en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera por medio de un Ambiente de Inmersión” para obtener el grado de Maestro en el programa “Investigaciones Humanísticas y Educativas”. Sustentada: 16/10/2019.

21 Esta investigación tuvo el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

Esta investigação foi financiada com uma bolsa de “Consejo Nacional de Ciência y Tecnología” (CONACyT) Mestrado em Pesquisa Humanísticas e Educativas da Universidade Autónoma de Zacatecas, Mexico.

22 Derivada da dissertação intitulada “Situações comunicativas na aprendizagem de inglês por meio de um ambiente de Imersão” para obtenção do grau de Mestre no programa “Investigaciones Humanísticas y Educativas”. Defendida: 16/10/2019



RESUMEN

La enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua tiene gran importancia en el currículum del sistema educativo mexicano en parte por las relaciones que se establecen con Estados Unidos, país vecino y por ser el segundo idioma más hablado en el mundo. Esta investigación de tipo mixta es pertinente porque se observan problemas de interés, motivación y aproximación de los alumnos de nivel básico (secundaria) por aprender una segunda lengua. El objetivo es identificar si el ambiente de inmersión y las situaciones de comunicación realmente pueden considerarse como facilitadores del aprendizaje a través del estudio de la metodología de un ambiente de inmersión, sus fortalezas y deficiencias, en un contexto específico. En este capítulo sólo se menciona la parte cualitativa del estudio, que aborda el método etnográfico y utiliza las técnicas de observación participante y la entrevista semiestructurada. En las conclusiones se destaca que el aprendizaje de inmersión lingüística todavía está en proceso de maduración y su potencial no se logra en su totalidad. En el método de inmersión un punto importante es el contexto y la necesidad de aprenderlo. Se requiere escuchar, hablar, escribir, leer y pensar en inglés en situaciones comunicativas, en ambientes de inmersión para un mejor aprendizaje de una lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE: Inmersión lingüística, comunicación, aprendizaje, inglés.

RESUMO

O ensino e aprendizagem de uma segunda língua é de grande importância no currículo do sistema educacional mexicano, em parte devido às relações estabelecidas com os Estados Unidos, um país vizinho, por outro lado, por ser a segunda língua mais falada no mundo. Esta pesquisa de tipo misto é pertinente porque existem problemas de interesse, motivação e aproximação dos alunos do nível básico (secundário) para aprender uma segunda língua. O objetivo é identificar se o ambiente de imersão e as situações de comunicação podem realmente ser considerados facilitadores da aprendizagem por meio do estudo da metodologia de um ambiente de imersão, seus pontos fortes e fracos, em um contexto específico. Neste capítulo é mencionada apenas a parte qualitativa do estudo, que aborda o método etnográfico e utiliza técnicas de observação participante e entrevista semiestructurada. As conclusões destacam que a aprendizagem por imersão na língua ainda está em processo de maturação e seu potencial não foi plenamente alcançado. No método de imersão, um ponto importante é o contexto e a necessidade de aprendê-lo. Ouvir, falar, escrever, ler e pensar em inglês é necessário em situações comunicativas, em ambientes imersivos para uma melhor aprendizagem de uma língua estrangeira.

PALAVRAS – CHAVE: Imersão Linguística, Comunicação, Aprendizagem, Inglês.



INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de idiomas favorece y enriquece las relaciones entre los sujetos. Gracias a ello, se puede acceder a un mayor entendimiento de otras culturas, establecer y desarrollar vínculos afectivos, aprender a convivir con otras pautas culturales, sin olvidar las propias, intercambiar valores y aprender los unos de los otros, afianzar el conocimiento de la lengua materna ante el aprendizaje de otras lenguas y culturas y reforzar la autoconfianza. Desde hace ya décadas y, sobre todo, en los últimos años, el aprendizaje de al menos una lengua extranjera es un requisito indispensable en nuestra sociedad. Cuando se adquiere una lengua, no solo se logran los conocimientos gramaticales, el vocabulario, sino que detrás de cada lengua hay una cultura, unas tradiciones y una forma de pensar distintas a la nuestra. Según Lewis (2000) “aprender otra lengua no solo es aprender diferentes palabras para nombrar las mismas cosas, sino aprender otra manera de pensar sobre las cosas” (Lewis, 2000, p. 40). Cuando se es competente en más de una lengua, la mente se abre a nuevas culturas y tradiciones, lo que hace que ya no se vuelva a pensar de la misma manera porque los valores, pensamientos e ideas cambian.

Con la Reforma de los Planes de Educación Básica de 2011 se buscó que los alumnos, al considerarse como ciudadanos en formación, tuvieran las herramientas para enfrentarse a un mundo globalizado y tecnológico, creando mejores oportunidades de adquirir una mejor calidad de vida (SEP, 2011, p. 15). Una de estas herramientas es el idioma inglés. Además, es evidente que la importancia de aprender inglés en México es primordial al ser los Estados Unidos de América, una nación angloparlante y país vecino.

La experiencia docente de la autora de esta tesis en varias instituciones educativas permite afirmar que los alumnos en la secundaria tienen cierto conocimiento del inglés, ya sea por la música, películas, instructivos, videojuegos, redes sociales o al escuchar hablar a los familiares que radican en los Estados Unidos de América. Sin embargo, el hecho de que los jóvenes sepan que existe este lenguaje, no es determinante para querer aprenderlo. Los estudiantes no encuentran la importancia debida a esta asignatura, ya que no ven la utilidad ni la necesidad inmediata de adquirir esta lengua.

Además, las observaciones diagnósticas previas demostraron que los alumnos no aciertan dónde aplicar en la vida cotidiana los aprendizajes adquiridos, porque no se hallan en los contextos donde pudieran practicar su inglés. De ahí que los educandos tienden a tomar las clases de inglés con apatía y aburrimiento, mencionan que no les sirve y nunca lo van a utilizar.

Por otro lado, importan las nuevas políticas educativas y la intención de las autoridades de implementar la enseñanza del inglés en todos los niveles educativos desde el preescolar, sin embargo, se considera que esta tarea no es sencilla por falta de recursos y condiciones de infraestructura en los centros escolares, así como carencia de iniciativa docente para impartir la materia de Lengua Extranjera de forma innovadora y motivante.



Edmunson, en Concepción y Díaz (2006) reconoce que una gran cantidad de material impreso, conferencias académicas, científicas y tecnológicas, eventos deportivos, música, publicidad, entre otros, se encuentra en lengua inglesa, por lo tanto, existen diferentes razones que hacen que un sujeto se interese por aprender inglés. Otro de los motivos es que actualmente, los estudiantes de instituciones de educación superior necesitan acreditar cierto dominio del inglés para obtener su título de licenciatura. Del mismo modo, en la mayoría de los posgrados se pide a los aspirantes comprobar cierto nivel de inglés.

Por otro lado, hay que tomar en cuenta que una lengua extranjera puede adquirirse de manera natural a través del proceso inconsciente basado en la necesidad de comunicación. Así, cuando los sujetos migran a otro país, se apropian del idioma porque tienen que hacerlo y esto sucede de manera instintiva.

Además de esta forma de aprendizaje, se pueden apropiarse de una lengua extranjera (LE) mediante el estudio consciente formal, no formal e informal. Así, el aprendizaje del inglés en secundaria es la forma institucional formal de su adquisición y se acompaña por la enseñanza planeada y programada.

De tal modo, se plantean las siguientes preguntas ¿Cuáles son las características de método de inmersión lingüística y las situaciones de comunicación en la enseñanza de una lengua extranjera? ¿Cuáles son las dificultades que presenta un alumno de nivel secundaria para el aprendizaje del idioma inglés? ¿De qué manera se relaciona el contexto escolar con el logro del aprendizaje del inglés como lengua extranjera? ¿De qué manera el ambiente de inmersión y las situaciones comunicativas facilitan el aprendizaje del idioma inglés? Estas preguntas resultan pertinentes y relevantes para elevar los niveles de calidad educativa a nivel nacional, con el propósito de obtener mayor satisfacción del docente en su quehacer educativo, para obtener mejores resultados en el alumnado.

El objetivo general de este estudio es coadyuvar a la facilitación del aprendizaje del inglés en la secundaria a través de un intento de fundamentación de la apropiación mixta (consciente-inconsciente) con el apoyo de las prácticas sociales del lenguaje y crear situaciones de comunicación y a través de ellas un ambiente de inmersión lingüística a fin de superar uno de los obstáculos en este proceso que es la carencia del contexto angloparlante.

Los objetivos específicos son conocer las características del método de inmersión lingüística y situaciones de comunicación en la enseñanza de una lengua extranjera; comprender por qué un alumno de nivel de secundaria no logra asimilar, interpretar y conocer el idioma inglés; mostrar la relación del contexto escolar con el logro del aprendizaje del inglés como lengua extranjera; identificar si el ambiente de inmersión y las situaciones de comunicación realmente pueden considerarse como facilitadores del aprendizaje a través del estudio de la metodología de un ambiente de inmersión, sus virtudes y deficiencias, en un contexto específico.



La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque mixto (cuanti-cualitativo) aquí sólo resumimos la parte cualitativa. Las técnicas de recopilación de los datos, para esta parte, fueron la observación participante y entrevistas a docentes y alumnos. Se realizó un estudio de caso en la escuela secundaria “José Ma. Rodríguez” de Guadalupe, Zacatecas, a fin de conocer las implicaciones en la motivación de los estudiantes de las prácticas sociales del lenguaje creadas a través de situaciones de comunicación y ambiente de inmersión lingüística, en un contexto particular.

La pertinencia de este estudio se sustenta en trabajos precedentes que analizan la incidencia de las prácticas sociales del lenguaje y el método de ambiente de inmersión, en diferentes contextos a niveles internacional, nacional y local. A la par, su carácter novedoso radica en que esta investigación podrá discrepar una realidad singular a través de la experiencia única de un caso (escuela) particular que aporte perspectivas sobre la importancia del uso del método de ambiente de inmersión lingüística en el proceso de la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.

El supuesto hipotético planteado es que mediante los ambientes de inmersión se desarrolla más el aprendizaje de una lengua extranjera en secundaria, la cual requiere situaciones comunicativas y formas innovadoras para su construcción, por el hecho de que el inglés se encuentra en contextos cercanos al alumno.

Los ambientes de inmersión en diversos autores y contextos

La investigación acerca de los ambientes de inmersión lingüística no es algo nuevo. Roberts (1995) en su artículo: “Bilingual ducation program models: a framework for understanding” describe entre los modelos de enseñanza bilingüe el modelo de inmersión. En este modelo, a los estudiantes se les enseña el programa en idioma inglés con métodos específicos empleados para superar las barreras idiomáticas (Roberts, 1995).

De acuerdo a la descripción de Cummins (2000) en su libro *Inmersion Education for the Millenium: What We Have Learned From 30 Years of Research on Second Language Inmersion*, se modificaron tres variantes del programa de inmersión: inmersión temprana, comienza en el preescolar u ocasionalmente en el primer grado; inmersión media, comienza en el grado cuarto o quinto e inmersión tardía, comienza en el grado séptimo. Todas se caracterizan por utilizar al menos el 50% del segundo idioma como lenguaje de instrucción en los estados iniciales (Cummins, 2000). Precisamente este tipo de inmersión temprana es el que se estudia e investiga en este trabajo para encontrar nuevas formas de enseñar y aprender inglés como Lengua Extranjera.

A su vez, García (2004) en su libro *De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural: la comunidad purépecha* dice que la inmersión no solo

es hablarle al alumno en otro idioma, sino también tener en cuenta que el sujeto se va a convertir en un ser intercultural (García, 2004).

Por otro lado, Zhizhko (2011) en el libro *Enseñanza de lenguas extranjeras. Enfoque Vygotskiano*, afirma que para tener una enseñanza de lenguas extranjeras a partir del enfoque histórico-cultural, debe tomarse en cuenta la estructura y el contenido de la actividad educativa, las características lingüísticas y extralingüísticas de la forma de comunicación (oral o escrita), los aspectos lingüoculturales y motivadores, por lo que se debe proveer la elaboración de un programa con estructura clara y sus componentes obligatorios, así como los objetivos y tareas del sistema de las clases. Éste último trabajo encamina la presente investigación a métodos basados en el enfoque histórico-cultural pensado en ambientes socioculturales para la enseñanza- aprendizaje del inglés. Durante este proceso, los alumnos realizan actividades orientadas a mejorar la capacidad comunicativa en otra lengua.

La enseñanza del inglés en algunos países ya mencionados como España, Estados Unidos, entre otros, se ha centrado tradicionalmente en las habilidades escritas y en particular, en las reglas gramaticales. Esto ha tenido como consecuencia que la mayoría de los adultos que han aprendido inglés en el sistema público de enseñanza, se encuentren en una situación en la que son capaces de leer y escribir en inglés, pero se sienten impotentes ante una situación de comunicación oral.

La inmersión lingüística intenta cubrir esta necesidad, concentrando en un breve período de tiempo un gran número de horas de conversación en inglés y enfocándose exclusivamente en la mejora de las capacidades comunicativas de los participantes.

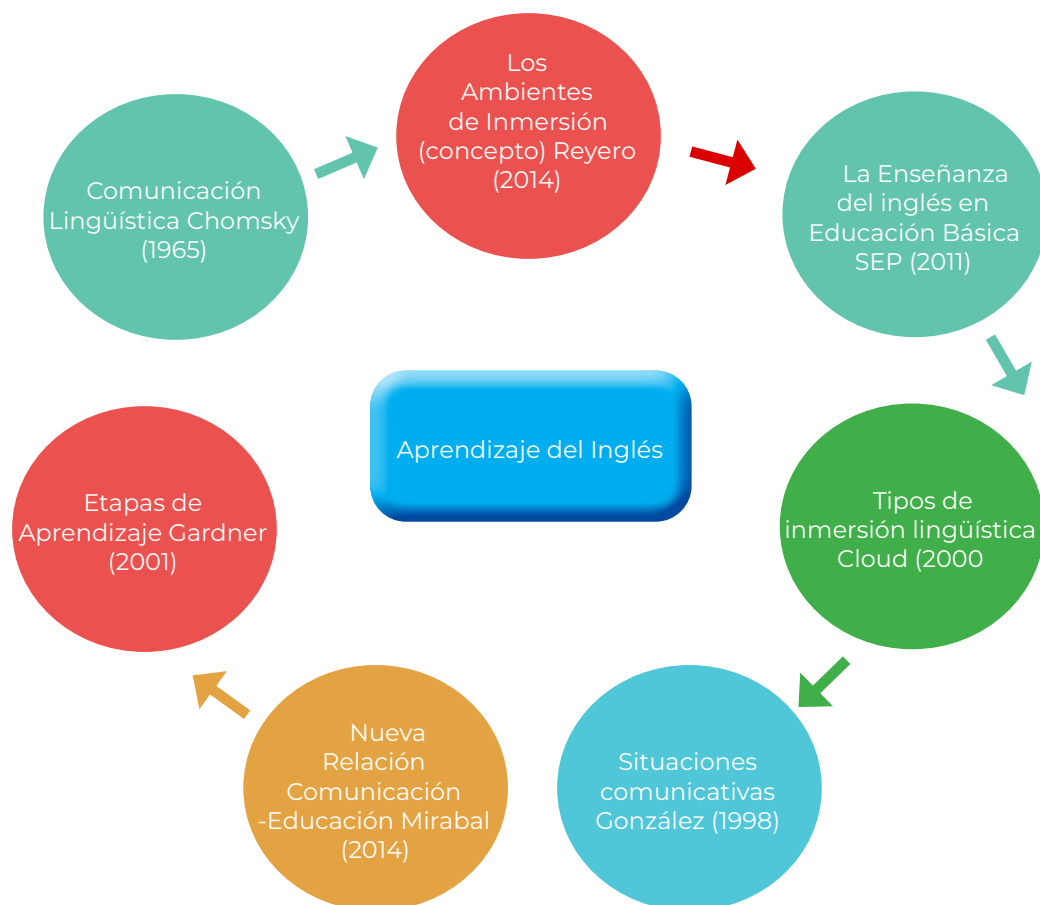
MARCO DE REFERENCIA

Se busca incorporar a los diversos autores que hablan del método de inmersión en la enseñanza del inglés en la educación, así también los tipos de inmersión que manejan, por lo que es importante revisar varios teóricos, como se muestra en la figura 1:



Figura 6.1

Principales conceptos y teorías utilizadas



Nota: Elaboración propia con base en el marco teórico-conceptual que sustenta esta investigación

La enseñanza del inglés, en particular en educación básica, necesita de un medio donde el alumno sea inmerso en el idioma, es decir, que el inglés esté presente en la mayoría de las actividades para que el alumno se acostumbre a escucharlo. Es necesario que el docente conozca varias disciplinas para un mejor desarrollo de su clase y, por ende, un aprendizaje significativo, puede apoyarse en la inmersión lingüística. Tomando en cuenta el enfoque de la enseñanza y reflexionar sobre las etapas de aprendizaje de Gardner. Según la SEP (2018), se busca:

[...] un enfoque de enseñanza en el que la capacidad de reflexión sobre la lengua se vincula estrechamente con las funciones comunicativas del lenguaje con el propósito de analizar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. Por lo tanto, no sólo se considera el aprendizaje lingüístico, sino también el cultural,

puesto que una de sus funciones es la socialización, cuya finalidad es que los alumnos se relacionen, progresen y reconstruyan el mundo social en el que viven [...] (SEP, 2018, p. 32).

Por otro lado, los planes y programas de educación básica nacional establecen que el aprendizaje debe ser por competencias, a fin de lograr una educación integral y transmitir sólo los conocimientos teóricos, además, las habilidades, destrezas o conocimientos prácticos van a ir del “saber” a “saber hacer”, “saber ser o estar”, “saber conocer” y “saber comunicar”.

Por ejemplo, se retoman los aportes de Gardner (2001) para analizar las etapas del aprendizaje y crear un ambiente favorable de aprendizaje. Dentro de estas etapas se encuentran las siguientes:

- Incompetencia inconsciente: el educando no sólo ignora lo que ha de hacer, tampoco tiene ninguna experiencia de ello. Esta es la etapa de ignorancia dichosa.
- Incompetencia consciente: el alumno ha empezado a adquirir el conocimiento. Esta etapa exige toda su atención consciente, es la más incómoda, pero también es la etapa en la que más se aprende, aquí es donde se necesita todo el apoyo del profesor.
- Competencia inconsciente: en la que el estudiante es capaz de hacerlo, pero aplicando atención y concentración.
- Competencia consciente: la habilidad del alumno se convierte en una serie de hábitos automáticos y su mente consciente queda en libertad para escuchar la radio, mirar. (Gardner, 2001, p.89).

Los alumnos deben aprender a manejar las situaciones comunicativas básicas y desarrollar competencias lingüísticas, propias de las prácticas sociales del lenguaje, con situaciones comunicativas variadas en las que comprendan y produzcan de manera general los textos orales y escritos sobre diversos temas. Cumplir con esta tarea puede ayudar a los ambientes de inmersión (SEP, 2011).

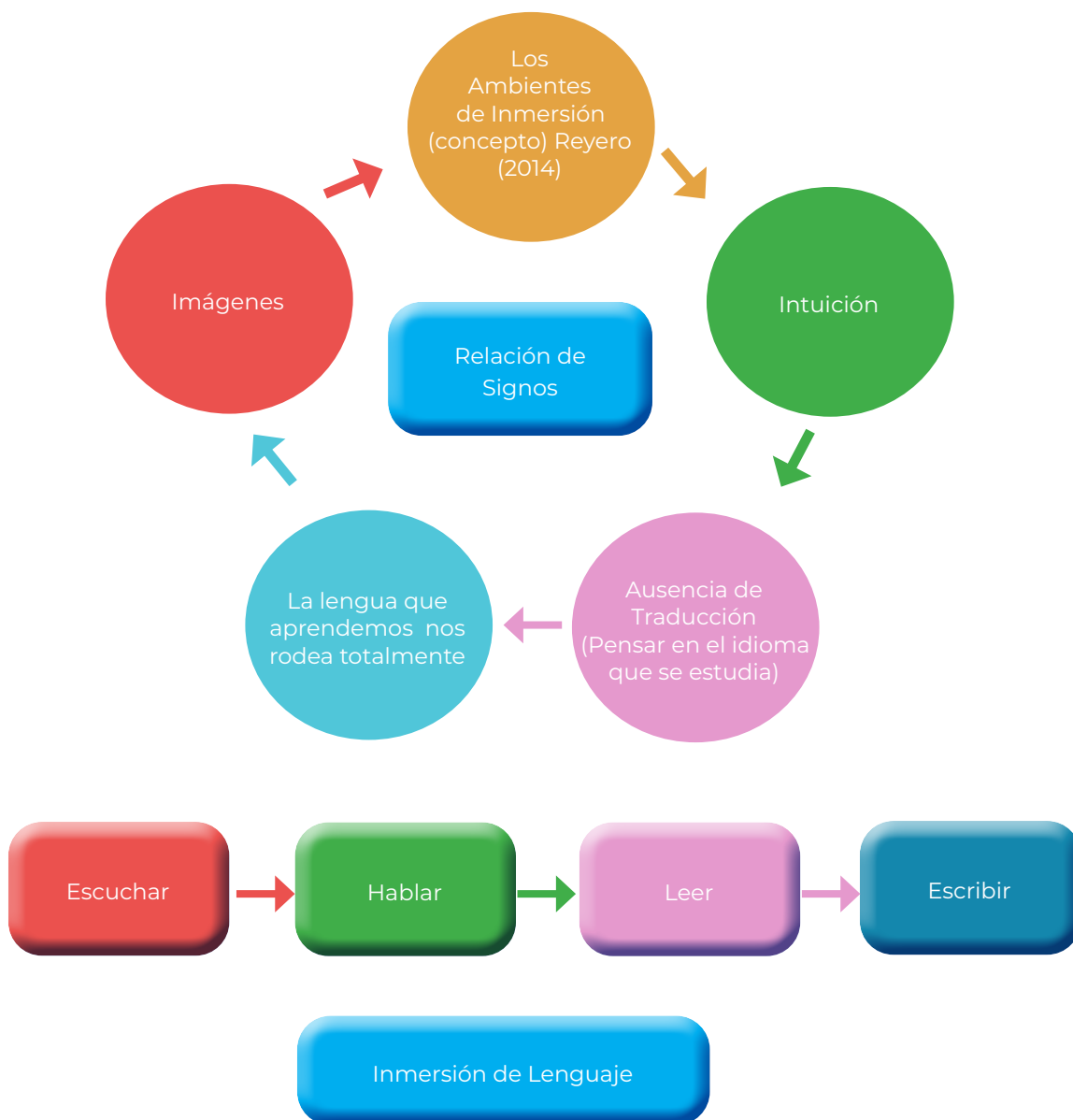
Se pretende que, al tener un ambiente de inmersión, se estimulará el desarrollo cognitivo, permitiendo que los alumnos se sientan en confianza para trabajar y adquirir el conocimiento, propiciando así, la seguridad y, de igual manera, facilitar las relaciones interpersonales y favorecer la creatividad.

El método de inmersión lingüística se define en el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2018) en el punto tres, como: “acción y efecto de introducir o introducirse en un ámbito real o imaginario, en particular en el conocimiento de una lengua determinada” (REA, 2018, p. 218). Aunque esta definición puede parecer corta y que no da mucha información sobre la inmersión lingüística, en ella se habla de dos ideas muy importantes (véase figura 2 a continuación).



Figura 6.2.

Elementos a considerar en el concepto de Inmersión Lingüística



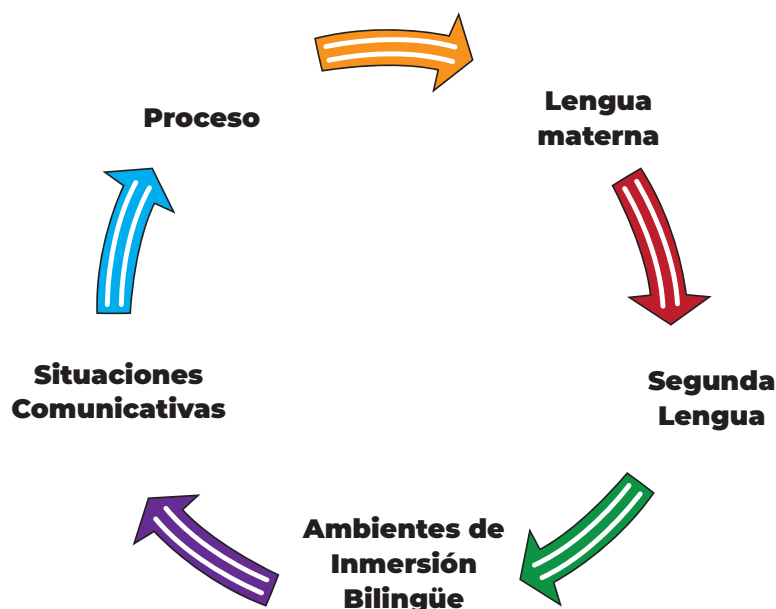
Nota: Elaboración propia.

La primera idea de que la inmersión es una acción, lo que quiere decir que es una actividad o ejercicio que se realiza de manera activa, así que, dentro de la inmersión, los estudiantes deben participar enérgicamente en el desarrollo de todas sus capacidades para poder llegar a comunicarse de manera competente utilizando la lengua objetivo. La segunda idea tiene que ver con que la acción se lleva a cabo en un ámbito real o imaginario. Esta idea sugiere que, para la realización de esta inmersión, se debe proporcionar y facilitar un contexto en

el que los estudiantes de esa lengua puedan aprender los contenidos a través del uso de la lengua objetivo (véase figura 3 a continuación).

Figura 6.3.

Conceptos a considerar para el aprendizaje de una segunda lengua



Nota: Elaboración propia.

La inmersión educativa no se lleva a cabo de la misma forma en todas las escuelas en las que se desarrolla, ya que cada una de ellas debe hacer frente a diversas necesidades locales y contextos socioculturales muy variados. Junto a todo esto, también hay que tener en cuenta los programas educativos desarrollados, tanto por el distrito escolar como por la escuela en sí y las decisiones individuales por parte de cada profesor. De ahí que puede afirmarse que la inmersión lingüística puede ser de varios tipos.

Dentro de la clasificación realizada por Cloud et al. (2000) se menciona que se promuevan habilidades que los estudiantes necesitarán para ser capaces de comunicarse de manera competente en ambas lenguas. Los principales objetivos son el bilingüismo, un gran nivel de rendimiento académico y el desarrollo de una competencia cultural. Las características de este tipo de inmersión son:

- Las clases se llevan a cabo en ambas lenguas y la lengua minoritaria se tiene que utilizar al menos un 50% del tiempo.
- Hay períodos en los que tanto estudiantes como profesores solo utilizan una de las lenguas. No puede haber traducción o mezcla de palabras en distintas lenguas.

- Tanto los estudiantes que están aprendiendo la lengua minoritaria como aquellos que están aprendiendo la lengua principal, trabajan juntos desarrollando sus competencias en ambas lenguas por igual (Cloud et al., 2000, p. 135).

Las situaciones comunicativas ocupan un lugar importante en la enseñanza de la lengua extranjera: atraviesan todo el proceso y están presentes en los materiales didácticos y distintas técnicas. Son el apoyo primordial para crear los ambientes de inmersión en las clases de inglés (SEP, 2011).

Es una didáctica dentro del método de enseñanza comunicativa que está concentrada en el problema de la comunicación, es decir, en lograr que los estudiantes sean capaces de comprender y comunicarse de forma coherente, en dependencia de las necesidades comunicativas que se les presenten ante diferentes situaciones, en las cuales tendrán que interactuar.

Según Chomsky (1965) todo ser humano tiene la capacidad, de manera innata, de poder hablar y crear mensajes que nunca antes había oído. De ahí que se debe contribuir al desarrollo de la comunicación desde la primera infancia y fundamentalmente en el contexto familiar. Esto le permite al niño interpretar todo tipo de mensajes mediante el uso de signos verbales y no verbales que se hallan a su alrededor, de una manera real y significativa. De igual forma, a adquirir con mayor calidad los conocimientos y asimilar normas de comportamiento social que favorece la regulación de su conducta.

En palabras de Watzlawick, Bavelas y Jackson (2011) “[...] la comunicación puede entenderse como interacción, intercambio, diálogo, como vida en sociedad, todo esto está relacionado indisolublemente con las necesidades productivas del sujeto y no puede existir sin el lenguaje. Comunicación es el pensamiento compartido” (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2011, p. 98).

La comunicación, como menciona Watzlawick, Bavelas y Jackson (2011) es dirigida, planificada y controlada. Se planifica porque primero se concibe lo que va a construir el mensaje; es dirigida porque este proceso no es espontáneo, sino que se organiza y estructura; y es controlado porque se pueden medir sus efectos durante el proceso y se puede interactuar sobre ella para mejorar.

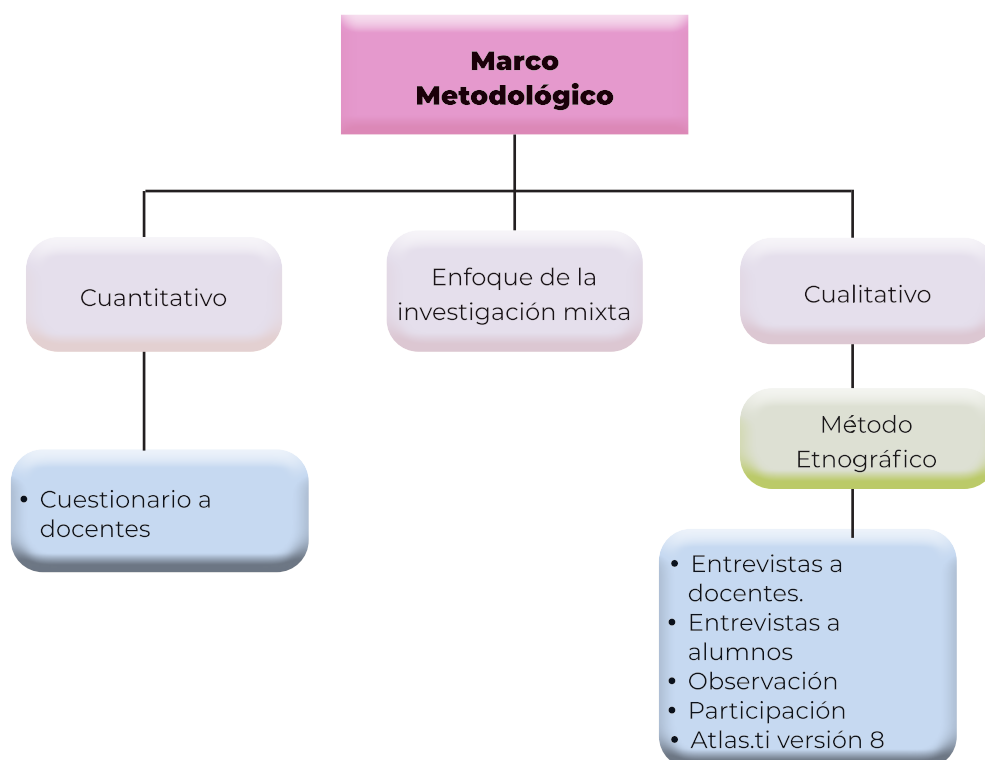
Diseño metodológico

La metodología que sirvió de apoyo para el presente estudio se ubica en el marco del enfoque mixto (cuanti-cualitativo). A continuación, se presenta en el esquema siguiente la metodología que se utilizó:



Figura 6.4.

Marco metodológico



Nota: Elaboración propia.

En la parte cualitativa se realizaron entrevistas a alumnos y docentes, además se realizó una observación participante de varias clases de la materia de Inglés durante año y medio en la escuela secundaria “José Ma. Rodríguez”. En la observación participante se experimentó la realidad y se comprendieron las interacciones y significados subjetivos de los actores del proceso educativo, de manera que se investigó el fenómeno educativo específico. La investigación cualitativa pretendió encontrar la causa final de los fenómenos, así como lo menciona Martínez (2011) y plantear preguntas como ¿por qué? y ¿para qué? con el objetivo no solamente de explicar un fenómeno determinado, sino también comprenderlo.

El presente trabajo se llevó a cabo usando las técnicas cualitativas de recopilación de los datos, tales como observación participante y entrevista semiestructurada. Para la aplicación de entrevistas se utilizaron criterios de inclusión y exclusión, se pidió el consentimiento informado por cada uno de los participantes y la autorización por parte de las autoridades escolares. Los datos obtenidos en la entrevista se procesaron en el software *Atlas ti*, versión 8 y de la que se obtuvieron diversas redes semánticas. Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo intencional selectivo. Se realizó un estudio de caso en la escuela secundaria “José Ma. Rodríguez”, Guadalupe, Zacatecas, a



fin de conocer las implicaciones de las motivaciones de los estudiantes de las prácticas sociales del lenguaje creadas a través de situaciones de comunicación y ambiente de inmersión lingüística, en un contexto particular.

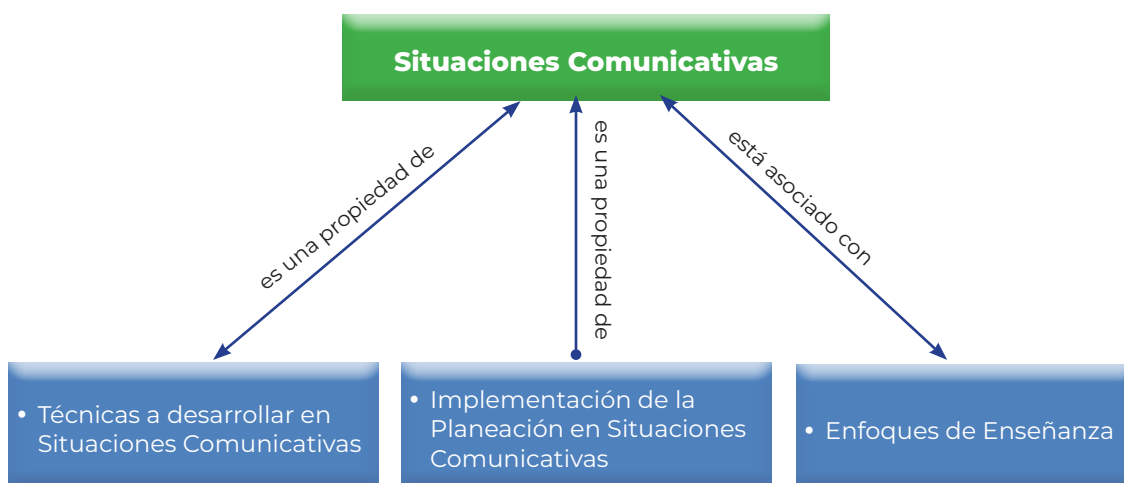
INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Con el análisis de datos, en la formación docente como categoría, se desglosan cuatro sub-categorías como capacitación docente, donde los docentes mencionan que han recibido algunos cursos para una actualización de la materia impartida, así también como uno de ellos menciona que no ha tomado ningún tipo de curso desde que egresó de su licenciatura, en la sub- categoría experiencia en el campo laboral la mayor parte de ellos tiene poco tiempo ejerciendo como docente, en la sub- categoría formación pedagógica, la mitad de los docentes entrevistados no cuenta con la formación pedagógica, por lo contrario en la sub- categoría formación académica todos los docentes cuenta con una licenciatura, algunos de ellos con maestría y doctorado.

Las situaciones comunicativas surgen de una manera espontánea, sin planificación, se dice que son no estructuradas, sin embargo, las situaciones comunicativas estructuradas permiten transmitir información, en ésta se abren espacios de debate y la expresión de la opinión, la cual nos permite que exista un diálogo entre emisor y receptor y poder llevar a una comunicación, por otra parte se le cuestionó al docente si conoce alguna técnica de situación comunicativa que pueda describirla, así también, cómo planea, diseña e implementa la técnica de situación comunicativa, incluso los elementos más importantes en la planeación e implementación de la técnica de situación comunicativa y todo esto qué resultados le arrojan como se observa en la figura 5.

Figura 6.5.

Situaciones Comunicativas



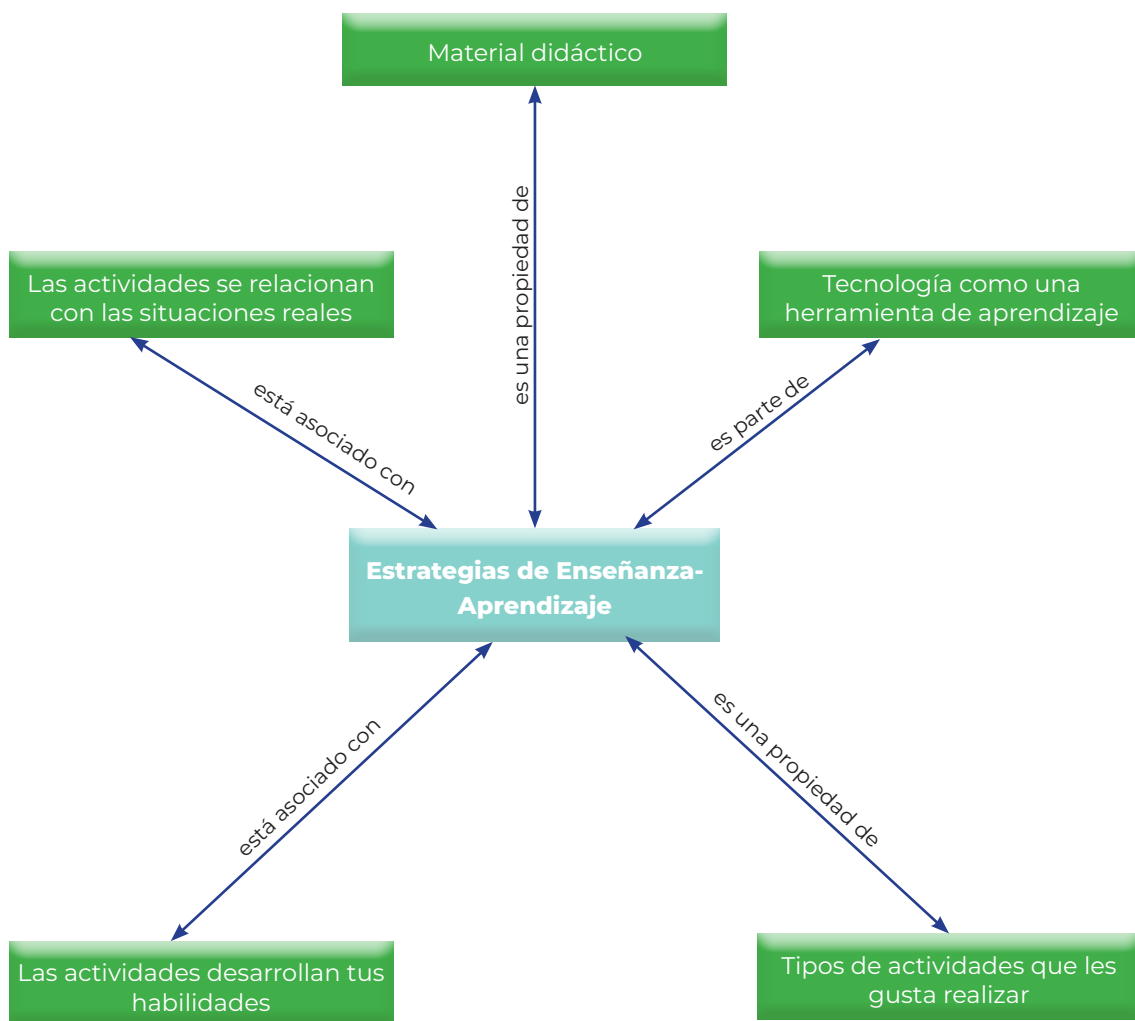
Fuente: Elaboración propia mediante el Software Atlas. Ti versión 8.



Las entrevistas realizadas a los estudiantes clave arrojan una serie de resultados, de los cuales podemos comprobar que existe una carencia del lenguaje en clases, asimismo los alumnos expresan sus dificultades para el aprendizaje de una segunda lengua, el trabajo en equipo no los ayuda a realizar un trabajo porque solo participan los alumnos líderes del equipo y el resto de ellos sólo distrae al resto, se les dificulta la pronunciación así como la escritura, los tiempos verbales, entre otras sucesos gramaticales, pero al momento de preguntar si superan todas estas carencias, los alumnos manifiestan que sí que el método que utiliza el maestro les ayuda a aprender mejor el idioma.

Figura 6

Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje



Nota: Elaboración propia mediante el Software Atlas. Ti versión 8



CONCLUSIONES

El programa de estudio propuesto por la Reforma de 1993 constituyó un cambio notable fundamental en cuanto a la concepción de la Lengua Extranjera y su enseñanza dentro de la Educación Básica en el Sistema Educativo Mexicano debido a que se realizó la transición del método estructural al enfoque comunicativo. Por ejemplo, en el plan 1993 a los maestros se les hacía hincapié en el uso comunicativo del idioma y más que en el uso gramatical.

El modelo de aprendizaje y la metodología de la enseñanza propuestos por la Reforma de 1993 para el caso de inglés, plantea que el alumno aprenda por medio de la experiencia con la lengua extranjera y se basa en la noción de que aprender es una experiencia de construcción.

Aquí mostramos que la lengua extranjera se enseña desde una metodología comunicativa que integra las cuatro habilidades básicas del lenguaje de una segunda lengua, pero no hacen énfasis en las habilidades de escuchar y hablar. Esto representa que desde que se comienza a aprender un nuevo idioma, no se ve nada en la lengua materna, en este caso en español, todo es en inglés directamente. Un ejemplo de esto son los cursos de inglés en los cuales se observan imágenes, se escucha y lee lo que es directamente en inglés y se aprende de esa manera. Este concepto también se conoce como “inmersión dinámica” o *“dynamic immersion”*.

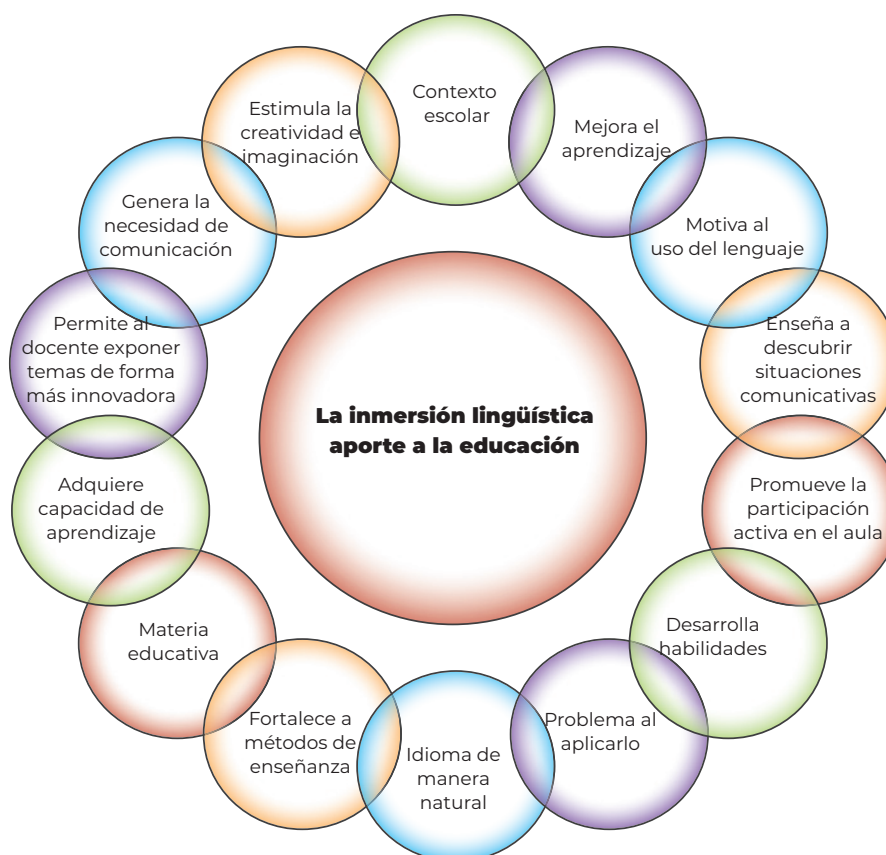
Un punto importante en este método es el contexto y la necesidad de aprenderlo, sin ello, no es posible el logro de una inmersión, la característica principal de este método es la adquisición de significados por medio de algo que ya se conoce.

El aprendizaje de inmersión lingüística todavía está en proceso de maduración. Su potencial aún no se logra en su totalidad, ya que existen datos sobre lo que pueden lograr los docentes participantes, pero aún se desconocen las dinámicas de aprendizaje y el uso de la lengua. De este modo, el programa también es un espacio de potencial investigativo interesante. A continuación, se presenta un esquema que recupera las aportaciones de la inmersión lingüística a la educación.



Figura 6.7.

Aportes del Método de Inmersión Lingüística a la Educación



Nota: Elaboración propia.

Para finalizar, y como posible propuesta de investigación, se podría llevar a cabo la inmersión a través de una unidad didáctica en un colegio de inmersión de inglés en América Latina para comparar los resultados y la evolución de los distintos alumnos según su origen y su lengua materna

REFERENCIAS

- Chomsky, N. y Halle, M. (1965). Some controversial questions in phonological theory. *Journal of linguistics*, 1(2), 97-138.
- Cloud, N., Genesee, F., Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Heinle & Heinle.
- Concepción, y J., Diaz, E. (2006). La competencia comunicativa y su relación con la enseñanza del idioma inglés en las ciencias biomédicas. *Gaceta Médica Espirituana*, 8(3), 9.

- Cummins, J. (2000). *Inmersion Education for the Millenium: What We Have Learned From 30 Years of Research on Second Language Inmersion*. Institute for Studies in Education of the University. www.iteachilern.com/cummins/morepapers.htm
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural: la comunidad purépecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 37-44.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Lewis, I. (2000). Distinct types of diffuse large B-cell lymphoma identified by gene expression profiling. *Nature*. 403(6769), 503-540.
- Martínez Carazo, P. C. (2011). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193
- Real Academia Española (2018). *Diccionario de la Lengua Real Academia*. Calpe.
- Roberts, Ch. (1995). Bilingual education program models: a framework for understanding, in *The bilingual research journal*, 19(3- 4), 369-378.
- SEP (2018). *Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB): Evaluación de la implementación del ciclo 1*. SEP.
- SEP (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Programas de estudio 2011. Ciclo 4. 1º, 2º y 3º de Secundaria*. SEP.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Herder Editorial.
- Zhizhko, E. (2011). *Enseñanza de lenguas extranjeras. Enfoque Vygotskiano*. Universidad Autónoma de Zacatecas

CAPÍTULO 7

CURRICULUM E INTERCULTURALIDAD: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LA COMUNIDAD INDÍGENA DE TOCONCE, DESIERTO DE ATACAMA, CHILE²³

CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE: TRAJETORES EDUCACIONAIS DA COMUNIDADE INDÍGENA DO TOCONCE, DESERTO DE ATACAMA, CHILE²⁴

Verónica Muñoz Rivero
Universidad de Chile
Chile

<https://orcid.org/0000-0001-9623-9742>
munozyriveroveronica@gmail.com

Claudio Millacura Salas (asesor de tesis)
Universidad de Chile
Chile

<https://orcid.org/0000-0002-5801-4232>
claudio.millacura@u.uchile.cl

23 Derivada de la tesis titulada "Demandas de la educación intercultural manifestadas por la comunidad indígena de Toconce en Alto El Loa" para obtener el grado de Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile. Sustentada: 20/08/2019. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175569>

24 Derivado da dissertação intitulada " Demandas de la educación intercultural manifestadas por la comunidad indígena de Toconce en Alto El Loa " para obtenção do grau de Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile". Defendida: 20/08/2019. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175569>

RESUMEN

La investigación, realizada con aprobación de la comunidad de Toconce y su administración tradicional, se sustenta en antecedentes históricos, geográficos, socioculturales y curriculares del proceso de escolarización indígena en Alto El Loa, II región de Antofagasta. El análisis descriptivo considera la época prehispánica, desarrollo colonial y actual implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tensionando teórica y empíricamente el concepto de educación intercultural, a partir de la discusión de su complejidad, así como sus definiciones y prácticas desde el Estado chileno. Desde un paradigma cualitativo, el estudio de caso contrastó datos recogidos con entrevistas semiestructuradas a distintos miembros de la comunidad: mayores, madres y profesor. Se levantó la voz intergeneracional en tanto infancia indígena, currículum vivido y las demandas de educación con pertinencia cultural. El análisis cualitativo por teorización anclada permitió la construcción de categorías que develan los nudos coartados en el desarrollo de una educación intercultural que favorezca la equidad, el reconocimiento de las diferencias y la no discriminación.

PALABRAS CLAVE: interculturalidad, escolarización indígena, estudios curriculares, educación intercultural bilingüe.

RESUMO

A pesquisa, realizada com a aprovação da comunidade de Toconce e sua gestão tradicional, tem como base os antecedentes históricos, geográficos, socioculturais e curriculares do processo de escolarização indígena no Alto El Loa, II região de Antofagasta. A análise descritiva considera a era pré-hispânica, o desenvolvimento colonial e a implantação atual do Educação Intercultural Bilingüe (EIB), ressaltando teórica e empiricamente o conceito de educação intercultural, partindo da discussão de sua complexidade, bem como de suas definições e práticas do Estado chileno. Partindo de um paradigma qualitativo, o estudo de caso contrastou dados coletados com entrevistas semiestructuradas com diferentes membros da comunidade: idosos, mães e professora. Levantou-se a voz intergeracional em relação à infância indígena, currículo vivido e demandas por uma educação com relevância cultural. A análise qualitativa por teorização ancorada permitiu a construção de categorias que revelam os nós constrangidos no desenvolvimento de uma educação intercultural que favoreça a equidade, o reconhecimento das diferenças e a não discriminação.

PALAVRAS-CHAVE: interculturalidade, escolaridade indígena, estudos curriculares, educação intercultural bilingüe.



INTRODUCCIÓN

*Nosotros somos humanos también pu, también
necesitamos colegio pa nuestros niños, educación como
todo el mundo lo necesita. ¿No le parece?*

*Delfina Escalier
Toconce, 2019*

En el contexto chileno, la tasa de asistencia neta a educación parvularia durante el período 2015-2017 para la II región de Antofagasta constituye el mínimo a nivel nacional 41,9%. (CASEN, 2018). Adicionalmente, la ausencia de oferta educativa en la comunidad de Toconce configura la emigración como condición de ingreso al sistema escolar, lo que reproduce un modelo social de discriminación y exclusión de las minorías étnicas y vulnera tanto sus garantías constitucionales, como los derechos y el régimen especial de protección de la infancia indígena y la particular importancia del vínculo territorial para su desarrollo y el disfrute de su cultura (UNICEF, 2009).

La investigación contribuye al debate curricular, gracias a la revisión del trayecto histórico de la oferta educativa dirigida a comunidades indígenas de la zona, con foco en la realidad socioeducativa actual de la comunidad de Toconce y las medidas de acceso a la oferta educativa en igualdad de condiciones respecto del resto de la comunidad nacional. También, aporta antecedentes para el desarrollo de planes formativos de enfoque intercultural enmarcado en una oferta educativa con pertinencia territorial que responda a las demandas de educación manifestadas por la comunidad.

MARCO DE REFERENCIA

Interculturalidad y curriculum

El concepto de interculturalidad emerge en América Latina (en el contexto educacional) en referencia a la educación escolar indígena (Ferrao, 2013, p. 146). Representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incluye los conocimientos subalternizados y los occidentales, en una relación tensa, crítica y más igualitaria (Fernandes & Ferrao, 2013, p. 289-290). La multidimensionalidad del concepto se comprende como proceso y proyecto político constante con una visión dinámica, no estática de la cultura. Esto es, un intercambio de saberes y prácticas culturales simétrico, un contexto de negociación que busca la interacción del aprendizaje y las prácticas de códigos culturales diversos, lo que implica metodologías de trabajo específicas, dialógicas, horizontales, como proyecto político social que interpela a la sociedad como conjunto. Busca desarrollar un nuevo sentido de convivencia, como también el reconocimiento de las relaciones de poder y prácticas concretas y conscientes (Cañulef, 1998, 2000; Fernandez & Ferrao, 2013; Dietz, 2018, 2019; Walsh, 2005)



La educación intercultural se concibe entonces, como el aprendizaje y práctica de códigos culturales en situaciones de interacción entre actores de sociedades culturalmente distintas, la validación y legitimación de saberes culturales de una u otra sociedad y, la formación de actitudes favorables a las relaciones interétnicas de cooperación (Cañulef, 1998, p. 272).

Así, el currículum se comprende como la selección cultural de propósitos formativos que organizan la trayectoria de los estudiantes en el tiempo, reguladas por la experiencia de contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que comunica (Bernstein, 1990).

La expresión política y cultural sistémica/institucional, que orienta y determina la organización de los componentes pedagógicos de la enseñanza. Estos componentes son: saberes culturales, dispositivos cognitivos/valóricos, propósitos/objetivos estratégicos, relaciones pedagógicas, entre otros, que condicionan el proceso formativo de los aprendices y encuadra al educando en la construcción de su aprendizaje cognitivo-afectivo-activo y en su posicionamiento vital como sujeto social (Osandón & Pinto, 2018, p. 161).

De acuerdo a Goodson (1991), el punto de inicio del análisis curricular corresponde a puntos históricos específicos que dan cuenta de prioridades sociales y políticas en la producción y reproducción social que establecen el currículum escolar, los cuales responden a decisiones político sociales soberanas. Por lo que la naturaleza político-educativa del diseño curricular es de primera importancia, pues el currículum no es un instrumento neutro (Sánchez, 1997):

Sus opciones se sustentan en las concepciones que se tengan acerca de la sociedad que pretende construir, de la forma en que se concibe la producción del conocimiento, de la información cultural que se cree vale la pena o no seleccionar para convertirla en contenido de estudio, así como se concibe la transmisión del mismo en el acto educativo (p. 2).

Cada cultura es un grupo descrito cuyos rasgos diferenciales se mantienen a lo largo del tiempo, aunque se extiendan a lo largo del espacio y entren en contacto con otros grupos (Barth, 1976). Por lo que el enfoque interaccionista comprende que la frontera o límite étnico definido por el grupo no está basado necesariamente en la ocupación de territorios específicos. Pertinente para el contexto de Toconce y en una lectura crítica de Barth, Rivera Cusicanqui (2010) sostiene:

Ni siquiera ahí se menciona la relación de subordinación colonial como escenario peculiar en la formación de identidades colectivas. Por ello que el concepto de "fronteras" étnicas, resulta

incompleto o inexplicable, en situaciones en que un grupo opta por autoperpetuarse y reproducir conductas que afirman su peculiaridad étnica, a pesar de existir presiones que le imponen la autonegación y la integración con los demás (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 128).

A continuación, se presenta una breve trayectoria de la educación formal en la región dialogando entre los estudios culturales y antecedentes históricos.

Toconce

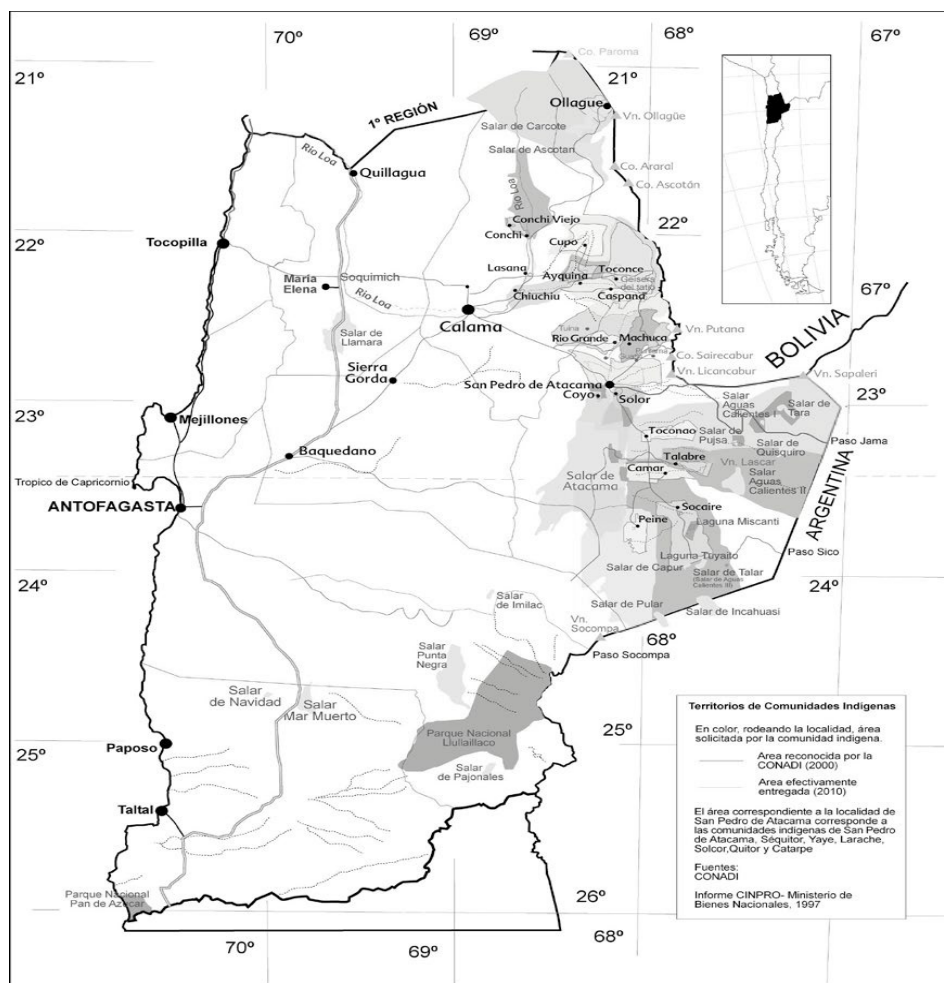
Localizado en las tierras altas de la región de Antofagasta, subregión del río Salado. La comunidad de Toconce se ubica a 3400 metros de altitud (Consejo de Monumentos Nacionales, 2004). El área de asentamiento es reconocida como área de desarrollo indígena (ADI) (CONADI, 2003; 2017). El proceso de nucleamiento de Toconce parece culminar en 1960 con la instalación de la escuela que motiva a los últimos habitantes a trasladarse al pueblo (Martínez, 1985).

Estos territorios han estado habitados al menos desde el noveno milenio antes de Cristo. Constituyen un ejemplo de las formaciones naturales e influencias culturales altiplánicas más meridionales de los Andes. Durante el período prehispánico, su historia fue influenciada por gentes de los señoríos altiplánicos y luego por el Inka. En tiempos coloniales (e.g. siglo XVII), estos territorios pertenecieron al Arzobispado de Charcas (Alto Perú, Bolivia) y estuvieron sujetos a procesos de extirpación de idolatrías. Durante el siglo XVIII, participaron de las rebeliones de Tupac Amaru. En el periodo republicano, a fines del siglo XIX, estas tierras fueron anexadas al Estado chileno (Castro, 2002, p. 1).



Figura 7.1.

Los habitantes del salar de Atacama



Nota. Adaptado de “Ritualidad y extractivismo. La limpia de canales y las disputas por el agua en el salar de atacama-norte de Chile” (p. 205), por Bolados, G. & Babidge, S., 2017, *Estudios atacameños*, (54).

En el desierto de Atacama, el espacio andino como construcción social y cultural adquiere una profunda significación y complejidad simbólica y ritual (Martínez, 1976; Castro & Varela, 1992; Castro, 2002; Sanhueza, 2012).

La cultura, concebida como una serie de dispositivos simbólicos que controlan la conducta guiados por sistemas de significación históricos (Geertz, 2001), no se concibe de manera estática, sino en función de circunstancias históricas, geográficas y sociológicas particulares y como resultado de las interacciones directas e indirectas entre sociedades diversas (Lévi-Strauss, 1999), mediada por otros a su cargo, lo cual se expresa como producción humana constante (Berger & Luckmann, 1968; Geertz, 2001).

La institución educativa, constituida como transmisora de significados institucionales que entrañan procedimientos de control y legitimación, cobra relevancia por su poder de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1979). “En este sentido, toda acción pedagógica es objetivamente una violencia

simbólica en tanto imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (p. 45), desde allí se facilita la comprensión de que la educación intercultural dirigida a estudiantes indígenas históricamente ha impuesto sistemas occidentales de conocimiento tradicional y cultural (UNESCO, 2016). La *violencia encubierta* (Rivera Cusicanqui, 1993) hace patente la dominación vigente en la educación formal. La institución educativa, su selección de saberes y reproducción del conocimiento “ha sido un espacio de formalización, corrección y adoctrinamiento de los pueblos indígenas, un lugar de uniformidad y homogeneización de las diferencias” (UNESCO, 2019, p. 12).

Las imposiciones culturales institucionalizadas en territorio atacameño (a través de la escuela) cuentan con una profundidad temporal que se remonta hasta mediados del siglo XV con la llegada del *inka*. Es probable que, conforme al modelo imperante, hasta *yachayhuasi* (la casa del saber) llegasen los hijos de los señores caciques atacameños con explícito fin aculturativo (Gómez & Gómez, 2016). Posteriormente, a partir de 1776 por ordenanza de la Real Audiencia de la Plata se establecen escuelas en el territorio de lo que será considerado “el primer proyecto escolar laico de enseñanza elemental orientado a indígenas comunes” (Hidalgo, 1984, p. 231). Durante el influjo español en Atacama se identifican dos etapas con objetivos de escolarización específicos: la evangelización y difusión de la doctrina cristiana (Casassas, 1974).

Tabla 7.1.

Influjo español en Atacama: Objetivos específicos de escolarización

	CARACTERÍSTICAS	
	Hasta mediados [de] siglo XVIII	Segunda mitad [de] siglo XVIII
Objetivos	Evangelizar.	Evangelizar, asimilar, someter.
Lengua	Monolingüe indígena o bilingüe.	Español, prohibición de uso de lengua materna.
Contenidos	Doctrina cristiana. Lecto escritura. Operaciones aritméticas.	Doctrina Cristiana. Lecto-escritura. Operaciones aritméticas. Conocimientos de las leyes españolas.
Profesor	Sacerdote, fiscal eclesiástico o sacristán.	Persona conocida por su catolicismo y conducta ética adecuada. Preparado para educar. Indígenas pagados.
Estudiantes	Niños seleccionados, generalmente hijos de caciques y personas influyentes.	Niños y niñas.
Localización	San Pedro de Atacama.	San Pedro de Atacama y Toconao.

Nota. Adaptado de *Educación intercultural atacameña*, por Bustos & Gómez, 1999. Instituto de Investigaciones Antropológicas. Universidad de Antofagasta. Antofagasta.



DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación realizada entre los años 2017-2019 aborda la complejidad del espacio simbólico y discursivo que interactúa en la realidad de Toconce con un diseño cualitativo abierto de enfoque comprensivo-interpretativo, desarrollando un estudio de caso intrínseco. El paradigma comprensivo-interpretativo de investigación, de naturaleza dialéctica y sistémica (Martínez, 2004) permite construir la realidad social desde el marco de los actores, emergiendo como configuración de los diversos significados atribuidos (Briones, 1996). Las discursividades, como puntos de pasaje de sentido, se vislumbran en el marco del orden simbólico que lo generan, lo que implica la comprensión de la red de relaciones sociales y como se expresa el grupo humano en relación a la estructura social (Calzado, 2014).

La investigación posiciona la mirada en la experiencia educativa de la escolarización indígena en la II región de Antofagasta, sustentado en antecedentes históricos, geográficos, socioculturales y curriculares, junto a lo cual se plantea el proceso interno de construcción de demanda educativa, así como el impacto de la escolarización indígena en la vida cotidiana de la comunidad de Toconce.

La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semi-estructuradas, relevando la voz intergeneracional de los interlocutores: mayores, madres y profesor (n=4, 37-70 años), en tanto infancia indígena, experiencia escolar y las demandas de educación culturalmente pertinente. El análisis del corpus se realizó por teorización anclada, lo que posibilitó la construcción de categorías para el proceso analítico interpretativo. Se interpretó el fenómeno socioeducativo de la realidad de Toconce desde el concepto de *interculturalidad* definido desde un posicionamiento teórico nutrido por la *teoría de la reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1979), el *interaccionismo simbólico* (Blumer, 1982) y el *enfoque interaccionista* (Barth, 1979), a través de los que se puso en cuestión el concepto de *educación intercultural*, así como sus definiciones y prácticas desde el Estado chileno. La descripción y análisis realizado incluyen elementos de la naturaleza circundantes a la comunidad: cerros y volcanes, como espacios sagrados, y el agua —de importancia vital en el entorno—, lo que se conjuga con la concepción del tiempo situado en el conocimiento del espacio sideral, que permite su comprensión como ejes simbólicos sedimentados en la cultura a través de generaciones; comprensión relevante para la sustentación de la necesidad de generar un currículum pertinente a una comunidad ancestral invisibilizada en sus expresiones culturales profundas.

La selección de los interlocutores²⁶ prioriza encuestados de proximidad social y familiaridad que aseguren condiciones de una comunicación no

26 Se prefiere el término en vez de “consultantes” o “informantes”, en el desarrollo de nuevos vehículos conceptuales que faciliten la aproximación a la interpretación de datos (Rappaport, 2007).

violenta, con la intención de reducir al mínimo la violencia simbólica y la asimetría sociocultural que actúan sobre la estructura de la relación en cuanto a capital lingüístico y simbólico (Bourdieu, 2007).

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Las categorías expuestas a continuación se construyen a partir de los datos emanados de las entrevistas realizadas a Delfina Escalier²⁷ más dos mujeres indígenas con residencia permanente en Toconce: madres/abuela de niños quienes actualmente asisten a la educación formal y ex estudiantes de la escuela que funcionó en la localidad, además de un docente.

Tabla 7.2.

Análisis de datos y construcción de categorías

CATEGORÍAS	ELEMENTOS
I. Significados otorgados a la experiencia de ser estudiante indígena.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Primer contacto con la educación formal y experiencia educativa posterior. 2. Emigración como condición para asistir a la educación formal. 3. Discriminación por pertenecer a una comunidad indígena.
II. Relaciones interculturales sostenidas con la cultura dominante.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyo municipal precario. 2. Falta de reconocimiento como ciudadanos y sujetos de derechos. 3. Proceso de Consulta Indígena en Educación 2018.
III. Elementos culturales que deberían expresarse en el diseño e implementación curricular.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lengua. 2. Costumbres. 3. Docentes culturalmente sensibles y escuelas en la comunidad.

Nota. Adaptado de *Análisis de datos y construcción de categorías*, de Muñoz Rivero, 2019. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175569>.

²⁷ Al comenzar la entrevista la interlocutora manifiesta el deseo de obviar el anonimato, dado que: "no va a esconder su nombre pues habla con la verdad de cómo han sido las cosas" (Delfina Escalier, Toconce, 2019).



Vinculación e integración de categorías construidas

La experiencia de ser estudiante indígena fue constantemente comparada con el primer contacto de la comunidad con la educación formal y la relación establecida con el docente. La memoria resultante de esta primera relación se vincula con la experiencia personal y siempre estará al servicio de acciones presentes, negociando qué es lo que se recuerda y qué se olvida, al tiempo que rememorar en comunidad fortalecerá los vínculos estrechando lazos entre quienes recuerdan juntos (Carretero, Rosa & González, 2006).

Entre los elementos que contribuyeron a la relación, el docente describe una serie de decisiones cotidianas, como participar de todas las costumbres que “tuvieron peso cultural e ideológico” a nivel local, y la comprensión de que “la escuela era de la comunidad”:

No pagaban a nadie para que hiciera eso, para que cocinara, para preparar los alimentos. Entonces la comunidad se turnaba y ellos llevaban la leña, llevaban las personas que iban a cocinar todo. Por turnos le correspondía a cada familia, tuviera un hijo, tuviera dos hijos, tuviera diez hijos, lo que fuera, pero la familia completa comía ese día en la escuela (...) Las personas que iban a cocinar, mira, si tenían un pedazo de carne de llama se lo echaban a la olla. Si tenían verduras, le echaban verduras. Y además como habían muchas truchas en el río, como en ese tiempo había mucha agua el día sábado, el día domingo más bien, los chiquillos del curso más grande los mandábamos a pescar y el día lunes, trucha con ensalada, con arroz. Entonces había mucha interacción, era la escuela de la comunidad. *¡Era de la comunidad!* antes de hablar con el director o el profesor que eran la administración formal, hablaban con la administración tradicional, con la autoridad tradicional. Y si la autoridad tradicional autorizaba, se seguía o si no, no (Muñoz Rivero, 2019, p. 114).

Siguiendo la reflexión de Alvear, Hernández y Montecino (2017), entenderemos el discurso en el sentido del *Patrimonio Alimentario*: “opera al interior de diversos procesos de construcción y legitimación social e identitaria que involucran una temporalidad (una memoria colectiva territorial y una memoria familiar); una espacialidad (dimensión geográfica y territorial) y procesos de apropiación (legitimación interna y externa)” (p. 116).

Las experiencias educativas posteriores se relacionan directamente a la ausencia de oferta educativa en la comunidad y la **emigración como condición de acceso a la educación formal**, lo que significó el ingreso de la primera infancia como el inicio de trayectorias educativas desarrolladas en contextos de relaciones interétnicas de discriminación y la progresiva pérdida de la cultura.

La emigración como consecuencia de los mecanismos de ingreso a la educación formal desvincula a la familia indígena de su territorio y de los



procesos de construcción, legitimación identitaria y social, para desenvolverse en contextos de prácticas discriminatorias y de aislamiento por pertenecer a una comunidad indígena, provenientes de diversas fuentes del entorno educativo. Lo que constituye, “un sistema de modelamiento que exige como requisito de aceptación y reconocimiento el abandono de los elementos culturales distintivos de las poblaciones indígenas” (Millacura, 2017, p. 214).

A pesar de la *violencia estructural*²⁸ que impacta a la totalidad de la trayectoria educativa, la importancia atribuida a la educación se manifiesta simultáneamente como medio de supervivencia y estrategia de inclusión contra desigualdades de base con respecto la cultura dominante. Será determinante considerar “las asimetrías políticas, sociales, económicas y epistémicas de las relaciones entre la sociedad nacional y las sociedades indígenas” (Quilaqueo y Sartorello, 2018, p. 48).

Como experiencias complementarias a la escolaridad, las interacciones sostenidas con la administración municipal y el Estado dificultan permanentemente el diálogo con la comunidad por su mirada de intervención, carente de enfoque intercultural y ejercidas desde el poder. Las *Interacciones* como producto social al que se le atribuyen significaciones por parte de los involucrados —en tanto parte de un proceso formativo donde los significados se instrumentalizan para la orientación y formación del acto mismo— son roles que se asumen en las interacciones sociales posteriores (Blumer, 1982).

Vino una asistente social de Calama. No sé, cómo nunca se apareció ahí... ¿el niño qué edad tiene? me preguntó, ¿y no va a ir al jardín?, ¿no va a ir a la escuela? No, le dije yo. Lo voy a echar a primero básico no más. “¿Él tiene problemas de aprendizaje, de lenguaje? Si ustedes no le manda a Calama al niño, yo le puedo poner una demanda hasta incluso la puedo mandar presa, a usted o su padre, los puedo mandar presos”. ¡Entonces, yo me asusté! (Muñoz Rivero, 2019, p. 127).

Las relaciones interétnicas entre las instituciones estatales y la comunidad de Toconce están marcadas por la invisibilidad de la comunidad y sus derechos. Se desprende de esta dinámica la ausencia de reconocimiento e ignorancia de la realidad local y la identidad toconceña (dícese del habitante de Toconce) en particular:

Vinieron unas gentes del SEREMI de Antofagasta. Yo conversé con una de ellas, pero ahí como que se tiran la pelota, uno pa´ allá, otro pa´ acá, y al final dicen... ¿sabí qué dijeron? Hay que botar toda esta escuela hecha de piedra y hai que construir de bloque con fierro (E1). Pucha no po´, si esta escuela es patrimonio de nuestra comunidad, ¿cómo la vamos a destruir?, entonces no podemos,

28 Concepto introducido por Johan Galtung, refiere a la distribución desigual del poder y los recursos, es decir, forma parte de la(s) estructura(s) (Galtung, 1969).



a parte que tiene historia, tiene harta cosas (E2) (Muñoz Rivero, 2019, p. 128).

La sensación se incrementa posterior a la Consulta Indígena en Educación²⁹, proceso del que se perciben funciones desde la normalización de la diferencia, adscribiendo a la comunidad toconceña al grupo indígena de mayor presencia en la zona: el pueblo indígena Lickanantay, para quienes se administra y gestiona la política pública, normalizando así la diferencia (Morales, 2016). Invisibilización plasmada en el Acta de Proceso de Consulta Indígena en Educación, celebrada en Calama el año 2018 (MINEDUC, 2018):

Participante 16: Sra. Anza de la localidad de Toconce plantea que en su pueblo está cerrada la escuela (...) debido a esta situación, expresa que debió traer a sus hijos a estudiar a Calama. Su consulta es, si un niño es aymara y le toca aprender kunza ¿de qué manera se respeta el origen de cada niño?

Respuesta: Jefe técnico Daprov. El Loa informa que el Mineduc debe considerar la diversidad de culturas y conocimientos de cada pueblo originario y debe plantear una propuesta curricular para cada uno. Será el educador tradicional quién adecúa a la realidad del curso y al contexto (p.6).

Al respecto uno de nuestros interlocutores sostiene:

(...) los que dirigen esto, es gente que está sentada en un escritorio y que son ignorantes. Cómo alguien que trabaja en la provincial de Calama va a ignorar que en el interior se hablan tres lenguas de pueblos originarios, tres, no dos, si ignora eso no puede trabajar en educación intercultural (Muñoz Rivero, 2019, p. 237).

Los discursos cristalizan demandas multidimensionales al curriculum, entre las que se reiteran: la necesidad de contar con enfoques interculturales que permita contenidos pertinentes, gestión de la memoria en la enseñanza de la historia como parte del contenido de los programas (Carretero et al., 2006), clima escolar violento, la necesidad de formación docente permanente que ponga en valor la identidad y la cultura, y la monoculturalidad lingüística en que se imparte la enseñanza.

el proceso de recuperación de la lengua, "debe considerar la diversidad de estrategias de comunicación, canales de participación, y productos que favorezcan un mejor conocimiento

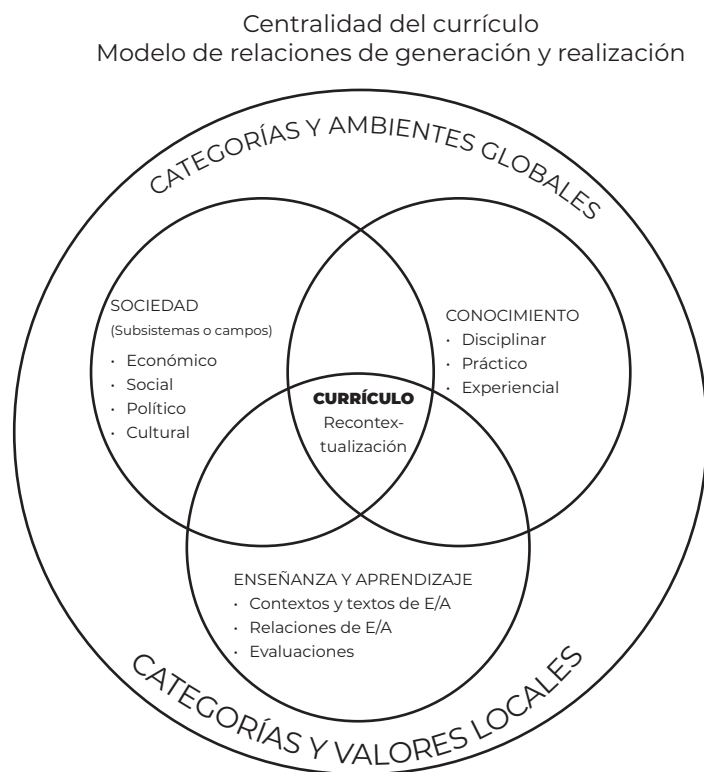
²⁹La Consulta indígena en educación 2018 plantea como objetivo mejorar y adecuar la propuesta de las Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios de Primero a Sexto año básico, a partir de un proceso participativo del cual se informarán los resultados de manera pública a los Pueblos Originarios previo a ingresar la propuesta de base al Consejo Nacional de Educación (CNED) para ser aprobada las definiciones curriculares e iniciar su implementación en el sistema educativo el año 2020 (Ministerio Nacional de Educación, 2018).

e involucramiento (...) En Chile se hablan con regularidad al menos seis lenguas indígenas y es ajustado a derecho que los pueblos utilicen sus propias lenguas cuando lo estimen necesario o pertinente (Consulta y Participación de los Pueblos Originarios en el Reglamento de la Convención Constitucional, 2021).

Las demandas educativas intersecan diversos ámbitos curriculares. En el ámbito social, se releva como problemática político curricular los mecanismos que aseguren representatividad y legitimen la selección cultural en cuanto a quién lo define, a través de qué instituciones y procesos (Cox, 2018). En el ámbito del conocimiento, la hegemonía del conocimiento disciplinario en la escuela es concebido como base de poder, interés y arbitrariedad (Bourdieu y Passeron, 1981). Aquí la dependencia contextual específica del conocimiento relacionada funcionalmente a la vida cotidiana del *discurso horizontal* es reemplazada por las estructuras de conocimiento enlazadas jerárquicamente a otros significados del *discurso vertical* (Bernstein, 2003). Ello ocurre en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje, en donde la puesta en juego del currículum se concreta por medio de docentes y estudiantes.

Figura 7.2.

Centralidades del currículum



Nota. Adaptado de “Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza” (p. 121), por Cox, 2018. En *Políticas para el Desarrollo del Currículum. Reflexiones y propuestas*, Arratia, A. & Osandón, M. (Eds). Santiago. Ministerio de Educación, Unesco-Santiago.

Conjunto de factores que impactan tanto en el individuo como sujeto histórico, su núcleo familiar y comunitario en cuanto a experiencias educativas que ponen permanentemente en juego la generación de conocimiento desde lo propio, ampliando la brecha de la asimetría epistémica y, de forma simultánea, deslegitimando sus sistemas de saberes y producción de conocimiento.

A manera de síntesis, las problemáticas a nivel macro que impactan el espacio educativo apuntan a la ausencia de enfoques interculturales a nivel sistémico, significados como obstáculos de la trayectoria educativa en relación con el Estado y la gestión municipal. En cuanto a las competencias interculturales docentes, esta es vivenciada como una práctica discriminatoria en los vínculos interétnicos. En ese sentido, se permea la ausencia de garantías de derechos constitucionales educativos, igualdad de acceso y desprotección de la infancia indígena en lo que refiere a su vínculo particular con el territorio y su comunidad, constituyendo obstáculos para concretar un currículo que: “requiere de conocimiento epistemológicamente contextualizado que supere el silenciamiento y negación de los saberes” (Quilaqueo y Torres, 2013, p. 52), es decir:

Actos de reparación que sitúen al saber de los pueblos indígenas y afrodescendientes en igualdad o al menos en posibilidad, en una promesa como algo que está por venir. Quien niega posibilidad, olvida o no quiere recordar, que el saber latinoamericano que en la actualidad se hace acompañar de adjetivos tales como excelencia, está construido sobre la destrucción y el silenciamiento de historias y relatos que originalmente se hacían escuchar en Zapoteco, Mixe, Náhuatl, Hausa, Rapa Nui, Quechua, Mapuzungun y Kawésqar (Millacura, 2017, p. 214).

CONCLUSIONES

Las demandas de educación intercultural manifestadas por la comunidad indígena de Toconce sostienen la necesidad de una oferta educativa en la comunidad, abriendo la posibilidad de contextualizar territorialmente el currículo, lo que posibilita la innovación didáctica de enfoque intercultural. Es así como se abre la interrogante sobre la necesidad de incorporar las metodologías interculturales específicas en la formación docente como un mínimo para implementar proyectos educativos que den cuenta del pluralismo epistemológico en aula, en tanto fuente de procesos de construcción y legitimación identitaria y social, que potencien la memoria y legitimen la producción de conocimiento desde los saberes propios. Ello disminuiría la asimetría epistémica, fortaleciendo la protección de la infancia indígena en lo que refiere a su vínculo particular con el territorio.

La implementación de la EIB requiere prácticas pedagógicas que dispongan de competencias interculturales para poder articular las epistemes locales en diálogo con el currículo nacional. Poner en acción un currículo intercultural es un problema técnico que puede resolverse a nivel sistémico



con el fortalecimiento de la formación docente y su consecuente apropiación curricular favoreciendo la flexibilización del quehacer en la concreción curricular y también el diseño de actividades que no se limiten al ámbito escolar, si no que se insumen de los saberes de la comunidad en diálogo constante con la escuela.

Por una parte, aun cuando el docente pueda hacer justicia curricular en aula, el análisis de contenidos, metodologías y estrategias para la puesta en acción de la EIB depende de los sistemas regulares de formación docente, que provean de profundidad teórica y práctica. Por otra parte, para responder a la necesidad de integrar la escuela a la vida de la comunidad, será decisivo un diseño curricular intercultural que posibilite actividades pedagógicas al alero de las actividades sociales, productivas y rituales que respondan a las demandas de la familia y la comunidad. Los alcances potenciales de esta acción tendrán implicancias a nivel sistémico, impactando directamente en la triada estudiante-comunidad-escuela. Dicho gesto determinará la conservación del patrimonio cultural de Toconce y la posibilidad de equidad y derechos educativos de la primera infancia indígena toconceña.

REFERENCIAS

- Alvear, A., Hernandez, P. & Montecino, S. (2017). Inventario de productos y preparaciones patrimoniales en la Región de Coquimbo. Una revisión de herramientas de investigación para el estudio del Patrimonio Alimentario. *Revista Iberoamericana de Viticultura, Agroindustria y Ruralidad*, 4(12),111-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=469552915007>
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Berger, P., & Luckman, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Argentina.
- Bernstein, B. (2003). *The structuring of pedagogic discourse*. Class, Codes and Control. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203011263>
- Bernstein, B. (1999) Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2),157-173. <http://www.jstor.org/stable/1393106>
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora, S.A.
- Bolados García, P. & Babidge, S. (2017). Ritualidad y extractivismo. La limpia de canales y las disputas por el agua en el salar de atacama-norte de Chile. *Estudios Atacameños (En línea)*, (54), 201-216. <https://revistas.ucn.cl/index.php/estudios-atacamenos/article/view/1718>



- Bourdieu, P. & Passeron J.C. (1979). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Lia.
- Bourdieu, P. (2007). *La Miseria del Mundo* (1 ed. 3ra reimp.). Fondo de Cultura Económica.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Bustos, A. & Gómez, D. (1999). *Educación intercultural Atacameña*. Instituto de Investigaciones Antropológicas. Universidad de Antofagasta.
- Casassas, J. M. (1974). *La región Atacameña en el siglo XVII*. Universidad del Norte.
- Castro, V. (2002). Ayquina y Toconce: Paisajes culturales del norte árido de Chile. En E. Mujica (Ed.), *Paisajes Culturales en los Andes*, (pp. 209-222). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131634>
- Castro, V. & Varela, V. (1992). Así sabían contar. *Oralidad 4. Anuario para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe*, (16) 16-27. Abya-Yala. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000108693>
- Calzado, M. (2014). El análisis de las significaciones. Reflexiones y definiciones sobre la investigación en torno a los discursos sociales. En Canales, M (Ed.), *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. Santiago. LOM.
- Cañulef, E. (1998). *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de la Frontera.
- Cañulef, E. (2000). *Incidencia de la base indígena en la formación docente para la educación intercultural bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de la Frontera.
- Carretero, M., Rosa, A. & González, M.F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, A. Rosa y M.F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 11-36). Paidós.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2018). *Informe de Desarrollo Social 2018*. https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe_de_Desarrollo_Social_2018.pdf
- Consejo de Monumentos Nacionales (2004). Cuadernos del Consejo de Monumentos Nacionales. *Lista tentativa de bienes culturales de*



Chile a ser postulados como sitios de patrimonio mundial (2nda Ed.). https://www.monumentos.gob.cl/sites/default/files/articles-48021_doc_pdf.pdf

Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. En Arratia, A. & Osandón, M. (Eds). *Políticas para el Desarrollo del Currículum. Reflexiones y propuestas*. (pp.119-153) Santiago. Ministerio de Educación. Unesco-Santiago. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14572>

Decreto N°189, de 8 de octubre, de Alto El Loa. (2003). *Declara área de desarrollo indígena la zona que indica*. 22 de diciembre de 2003. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=219274>

De Oliveira, L. & Ferrão, V. (2013). Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. En Walsh, C. (Ed.), *Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir* (pp. 275-303). Abya-Yala. Quito-Ecuador.

Dietz, G. (2018). Interculturality. En *The International Encyclopedia of Anthropology*. Callan, H. (Ed.) Wiley Online Library. https://www.researchgate.net/profile/Gunther-Dietz-2/publication/327455124_Interculturality/links/5c34cb59458515a4c7163fa8/Interculturality.pdf

Dietz, G. (2019, marzo 18). *Interculturalidad y diversidad cultural como recurso educativo*.

Conferencia regional para Latinoamérica y el Caribe. Cognición, inclusión y cultura. Desafíos para el aprendizaje en contextos educativos actuales. Universidad Diego Portales, Chile. [Video].You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=YZx745s6lWk>

Ferrão, V. (2013). Educación intercultural crítica. En Walsh, C. (Ed.), *Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir* (pp. 145-161). Abya-Yala.

Figuerroa, Millacura, Millaleo, Mora & Sáez (2021). Consulta y Participación de los Pueblos Originarios en el Reglamento de la Convención Constitucional. Plataforma Constitucional Indígena. Facultad de derecho. Universidad de Chile. PNUD Chile. <https://plataformaconstitucionalindigena.cl/wp-content/uploads/2021/07/0617-Documento-sobre-consulta-y-participacio%CC%81n-de-los-Pueblos-Indi%CC%81genas.pdf>

Geertz, C (2001). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Gómez, D. & Gómez, J. (2016). *Patrimonio cultural Inmaterial Región de Antofagasta, Chile*. Biblioteca Cultural Popular.



- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295(2), 7-35. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6d91bb79-2ab0-419b-945e-a68624727d35/re29501-pdf.pdf>
- Hidalgo, J. (1982). Fases de la Rebelión Indígena de 1781 en el Corregimiento de Atacama y esquema de la estabilidad política que le precede, 1749-1781- Anexo: dos documentos inéditos contemporáneos (1). *Chungará*. (9) 192-246. http://www.chungara.cl/Vols/1982/Vol9/Fases_de_la_rebelion_indigena_de_1781.pdf
- Hidalgo, J. (s/f 1984). *Descomposición cultural de Atacama en el siglo XVIII: lengua, escuela, fugas y complementariedad ecológica*. Simposio Culturas Atacameñas: 221-249, 44 Congreso de Americanistas. Universidad del Norte.
- Ley N° 19.253, 28 septiembre, de Establece normas de protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional Desarrollo Indígena (1993). Biblioteca del Congreso Nacional. <http://bcn.cl/2f7n5>
- Lévi-Strauss, C. (1999). *Raza y Cultura*. Altaya.
- Martínez, G. (1976). El sistema de los Uywiris en Isluga. (pp. 225-327). Universidad del Norte. Antofagasta.
- Martínez, J.L. (1985). La formación del actual pueblo de Toconce. *Revista Chungará*, (15), 99-124. http://www.chungara.cl/Vols/1985/Vol15/La_formacion_del_actual_pueblo_de_Toconce.pdf
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Millacura, C (2017). Educación Intercultural Bilingüe en Educación Superior. ¿Sólo acceso?. En Muñoz, H. (Ed.), *Interculturalizaciones. Transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas, comunidades y educación escolar* (pp. 227-248). Tirant. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Ministerio de Educación (2018). *Acta etapa 1. Proceso de consulta indígena en educación*, Bases curriculares para una asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios. Calama. <https://consultaindigena.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/111/2019/08/Acta-Etapa-1-Encuentro-1-Momento-1-Calama.pdf>
- Morales, H. (2016) Etnopolítica atacameña: ejes de la diversidad. *Estudios atacameños*, (53), 185-203. <https://revistas.ucn.cl/index.php/estudios-atacamenos/article/view/1343>
- Muñoz Rivero, V. (2019). *Demandas de educación intercultural manifestadas por la comunidad indígena de Toconce, en Alto El Loa* [Tesis de

Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile]. Repositorio de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175569>.

Osandón, L. y Pinto, R. (2018). El Currículum nacional y la descentralización: políticas, institucionalidad y saberes. En Arratía, A. Y Osandón, M. (Eds.), *Políticas para el Desarrollo del Currículum. Reflexiones y propuestas* (pp. 155-184). Santiago. Ministerio de Educación, Unesco-Santiago. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14572?show=full>

Quilaqueo & Torres (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha* [online]. (37), 285-300. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>.

Quilaqueo, D. y Sartorello, S. (2019). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *Alpha*, (47), 47-61. doi:<http://dx.doi.org/10.32735/S0718-220120180004700163>

Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, (43), 197-229. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105015277007.pdf>

Rivera Cusicanqui, S. (1993). *La raíz, colonizadores y colonizados. Violencias encubiertas en Bolivia*. La Paz. CIPCA-Arawiyiri.

Sánchez, M. (2001). Diseño curricular y educación intercultural bilingüe. *Pensamiento Educativo*, (29), 341-358. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26209/21059>

Sanhueza, C. (2012). *Las Sayhuas del Inca. Territorio, frontera, geografía sagrada y cartografía oral en el desierto de Atacama* [Tesis para optar al grado de Doctora en Historia con mención en Estudios Andinos, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

UNESCO (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1279>

UNESCO (2019). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina. Hacia un Diálogo de Saberes*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367168.locale=en>

UNICEF (2009). Convención sobre los derechos del niño. Comité de los Derechos del Niño, Observación General N° 11. Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención, art.: 31, 33 y 35. <https://www.unicef.org/chile/media/2676/file>



CAPÍTULO 8

TRABAJO EN EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL: LO QUE NOS DICEN LOS CURRÍCULOS PRESCRITOS³⁰⁻³¹

TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: O QUE NOS DIZEM OS CURRÍCULOS PRESCRITOS³²

Bianca Rafaela Boni

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp
Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-4765-4282>
bianca.boni@unesp.br

Harryson Júnio Lessa Gonçalves (orientador de dissertação)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp
Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-5021-6852>
harryson.lessa@unesp.br

30 Derivada de la disertación titulada “O Conceito de Trabalho em Currículos da Educação Profissional Técnica”, para obtener el grado de Magíster en el programa “Pós-Graduação em Educação para a Ciência”. Sustentado: 18/02/2020. <http://hdl.handle.net/11449/192056>.

31 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

32 Derivada da dissertação intitulada “O Conceito de Trabalho em Currículos da Educação Profissional Técnica”, para obtenção do grau de Mestre no programa “Pós-Graduação em Educação para a Ciência”. Defendida: 18/02/2020. <http://hdl.handle.net/11449/192056>.



RESUMEN

Reflexionando sobre el contexto donde el trabajo se vuelve ajeno al trabajador y las relaciones sociales se objetivan a partir del proceso de alienación y explotación de la fuerza de trabajo en la sociedad capitalista, es necesario comprender cómo funciona la Educación Técnica Profesional de Nivel Medio (EPTNM) en Brasil en la formación de trabajadores. Por tanto, este texto discute el concepto de Trabajo presentado en los planes de estudio prescritos en la EPTNM y tiene el Materialismo Histórico Dialéctico como su aporte teórico-metodológico. Para el desarrollo de la investigación se realizó un análisis documental de los siguientes documentos normativos: Ley n. 4.024/1961 (LDB 1961); Ley no. 5692/71 (LDB 1971); Ley N° 9394/1996 (LDB 1996); Opinión CNE / CEB n. 11/2012; Resolución CNE / CEB n. 6/2012. Los documentos presentan un intento de superar la dualidad entre formación propedéutica y formación profesional y presentan el concepto de Trabajo como fundamento esencial del sujeto como ser ontológico, histórico y social. Sin embargo, el plan de estudios está diseñado y organizado en base a una lógica de marketing y, por lo tanto, no es coherente con la idea de Trabajo que presentan los planes de estudio de la EPTNM.

PALABRAS CLAVE: Formación profesional; Marxismo; Trabajo y Educación.

RESUMO

Refletindo sobre o contexto em que o trabalho se torna estranho ao trabalhador e as relações sociais se tornam coisificadas a partir do processo de alienação e pela exploração da força de trabalho na sociedade capitalista, surge a necessidade de compreender como a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Brasil, atua na formação de trabalhadores. Para tanto, o presente texto discute sobre o conceito de Trabalho apresentado em currículos prescritos da (EPTNM) e tem como aporte teórico-metodológico o Materialismo Histórico Dialéctico. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizada análise documental dos seguintes documentos normativos: Lei n. 4.024/1961 (LDB de 1961); Lei n. 5.692/71 (LDB de 1971); Lei n. 9394/1996 (LDB de 1996); Parecer CNE/CEB n. 11/2012; Resolução CNE/CEB n. 6/2012. Os documentos apresentam a tentativa de superar a dualidade entre a formação propedéutica e a formação profissional e apresentam o conceito de Trabalho como fundamento essencial do sujeito enquanto ser ontológico, histórico e social. No entanto, o currículo é pensado e organizado a partir de uma lógica mercadológica, e, dessa forma, não condiz com a ideia de Trabalho apresentada pelos currículos da EPTNM.

Palavras-chave: Formação profissional; Marxismo; Trabalho e Educação



INTRODUÇÃO

Pensar o currículo, para além de um documento que estabelece os objetivos, metas e conteúdos da instituição escolar, é, também, compreendê-lo como um processo de construção sociocultural, articulado à realidade social. Processo esse que não é determinado apenas por agentes internos da escola, mas, também, pelos interesses políticos, econômicos, culturais, pelas disputas de poder e pelas ideologias que caracterizam a sociedade, na qual ele é construído. O currículo

[...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2013, p. 71, *grifos no original*).

Enquanto processo cultural, social e político, Pacheco (2005) ressalta que o currículo é construído a partir de bases ideológicas, nas quais as ideias, os valores, as atitudes e as crenças são definidas por quem detém o poder. Assim, a ideologia fomentadora do currículo está a serviço das demandas da classe dominante. Nesse sentido, entendemos o currículo a partir de uma perspectiva crítica na qual “[...] está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas” (Silva, 2010, p. 46). Consequentemente, o conhecimento incorporado no currículo não é neutro, mas resultado de interesses particulares de quem detém o poder e como isso é reproduzido e alterado na sociedade.

A preocupação dos estudos curriculares na perspectiva crítica pauta-se em desvendar a serviço de quem o currículo está disposto e como pensá-lo a favor dos grupos e das classes oprimidos. Além de discutir em que os currículos contribuem para a reprodução de desigualdades sociais, também busca-se reconhecer as contradições e resistências presentes no processo de desenvolvimento curricular (Moreira & Silva, 2013). Nesse sentido, pensar o currículo na sociedade capitalista a partir de pressupostos marxistas, implica em questionar a relação entre currículo, escola, educação, economia e sistema de produção. Torna-se, também, necessária a busca pela compreensão de qual o papel da escola nesse processo e de como o currículo contribui para a reprodução desse sistema, dividindo a sociedade entre os que produzem e os que se apropriam dessa produção ou como contribui para a transformação do sistema vigente.

Na sociedade capitalista, a educação escolar é organizada e oferecida pelo Estado, como um instrumento mantenedor da ordem vigente do capital. Com os princípios da emancipação e da formação humana e integral, o currículo sob um discurso burguês, apesar de buscar a garantia de oferta universal da educação escolar, utiliza-a como forma de aprimoramento da força de



trabalho produtivo para atender as demandas e exigências impostas pelo capital. No entanto, de acordo com Tonet (2016), a educação pode tornar-se uma ferramenta de luta contra o sistema capitalista vigente, a partir de atividades educativas que contribuam para o acesso dos trabalhadores aos conhecimentos mais elevados do patrimônio acumulado pela humanidade, aproximando-os de conhecimentos com caráter revolucionário, para que compreendam a totalidade do processo histórico e percebam-se enquanto sujeitos capazes de transformar a realidade imposta pelo capital.

No Brasil, a Educação Profissional tem em seu histórico uma dicotomia, hoje muito questionada, que coloca a formação técnica instrumentalizada voltada para a camada mais pobre da população, visando à formação de mão de obra qualificada para atender as demandas econômicas do capital, enquanto a formação propedêutica restringia-se apenas a uma pequena parcela, a elite (Moura, 2007; Freitas, 2014). Das diversas reformas que ocorreram ao longo do tempo no âmbito da Educação Profissional, algumas tinham como objetivo superar tal dicotomia, promovendo uma formação profissional mais humana e integral. Frente a esse cenário, torna-se cada vez mais importante e urgente compreender qual o papel da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na formação de trabalhadores. Para além disso, compreender também como o conceito de trabalho tem sido apontado nos currículos e como é explorada a articulação entre a Educação Básica e a formação profissional.

O presente texto se origina da investigação realizada durante o mestrado da primeira autora, intitulada “O Conceito de Trabalho em Currículos da Educação Profissional Técnica”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência, na qual, refletindo sobre tal contexto, parte do seguinte questionamento: como o conceito de trabalho é apresentado nos documentos normativos e curriculares implantados na Educação Profissional Técnica de Nível Médio? Buscando responder a essa questão, dois objetivos foram definidos, a saber: (i) caracterizar aspectos teóricos sobre trabalho na perspectiva de currículos prescritos de EPTNM e (ii) discutir o conceito de trabalho apresentado em documentos normativos e curriculares prescritos da EPTNM, com foco na sua articulação com a Ciência e Tecnologia.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A referida pesquisa desenvolveu-se a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético (MHD), cujos fundamentos foram estabelecidos por Karl Marx e Friedrich Engels. Tal perspectiva considera indispensável, para a produção do conhecimento científico, a apreensão do movimento real do objeto em questão na pesquisa, conhecê-lo em suas determinações, em sua ontologia.

O MHD não diz respeito ao método entendido em sua gnosiologia, pois a orientação fundamental do pensamento marxista é de natureza ontológica. À luz de Tonet (2018), compreendemos a ontologia enquanto o estudo do ser, a compreensão das mais gerais e das mais essenciais determinações daquilo



que existe, na qual a abordagem parte do objeto enquanto seu próprio fundamento. Isso significa que o sujeito sempre estará subordinado ao objeto, sendo este último, o elemento central do conhecimento. Nesse sentido, o sujeito tem a função não de teorizar a respeito do objeto, mas de traduzi-lo em sua própria realidade. Implica, pois, em destrinchar o que é posto de imediato, seja para compreender o porquê de se apresentar de determinada forma, como, também, para apreender sua estrutura real mais profunda. Com isso, torna-se possível conhecer a verdadeira essência que o confere sentido. Tal medida só ocorre com o desvelamento do processo histórico e social que constitui os fatos componentes da realidade e, portanto, as relações e as práticas históricas e sociais devem ser consideradas para possibilitar essa compreensão (Tonet, 2018).

O processo de captura essencial do objeto de pesquisa não se trata de uma reprodução mecânica do movimento do real pelo pensamento. O sujeito pesquisador deve ter papel ativo nesse processo, capaz de mobilizar diversos conhecimentos, criticá-los, revisá-los e analisar suas mais diversas formas de desenvolvimento e suas possíveis conexões (Netto, 2011). No MHD, o caminho que leva ao conhecimento científico é justamente o que acontece a partir da ascensão do abstrato para o concreto. Assim, apreender as relações entre as diferentes determinações mais simples que se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar sua totalidade, a partir de um movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo, incessantemente (Martins, & Lavoura, 2018).

Por meio desse processo de abstração, é possível a captura não só das diferenças presentes na realidade concreta, como também o que há de comum entre as coisas e como elas se articulam. A partir do processo de concreção, chega-se à integralidade do objeto em um movimento, no qual o pensamento vai se apropriando de um número cada vez maior de determinações, fazendo emergir um concreto cada vez mais completo, remetendo a sua totalidade (Tonet, 2018).

Para Gomide e Jacomeli (2016), as políticas educacionais são parte integrante da totalidade social e, portanto, sua investigação deve ser direcionada para a busca de suas contradições, de relações e de particularidades, possibilitando alcançar seu movimento nessa totalidade. Além disso, é necessário compreender a lógica que estrutura o sistema capitalista, para, então, poder enxergar os interesses econômicos, políticos e ideológicos que fundamentam o desenvolvimento de políticas educacionais.

Compreender o objeto em sua essência, demanda um processo dinâmico, que se expressa pela dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. Em sua singularidade, o objeto expressa o que há em sua imediatez, o ponto de partida para construção do conhecimento e, ao revelar sua complexidade de conexões e as leis que regem seu movimento na totalidade, expressa sua universalidade. Como nenhum fenômeno se expressa somente a partir de sua singularidade e de sua universalidade, o particular revela a expressão lógica da mediação entre o específico e singular e o geral



e universal, ou seja, permite compreender como se dá a concretização da universalidade na singularidade (Gomide, & Jacomeli, 2016; Pasqualine, & Martins, 2015). Tal processo é fundamental para as reflexões que percorrem todo o processo de investigação acerca de políticas educacionais, uma vez que a singularidade se refere ao recorte da realidade que, na particularidade do momento histórico, ganha significado e, também, relaciona-se nas determinações universais do sistema capitalista.

Assumimos, baseados em Sacristán (2000), que o Estado intervém na organização curricular e, conseqüentemente, faz parte da organização da vida social. Com o controle da distribuição e da organização do conhecimento por meio do sistema educativo, toda a ordenação social, cultural e econômica da sociedade é também controlada. Assim, a administração ordenadora do currículo não pode ser compreendida de forma separada da política. Nesse contexto, o autor afirma existir, em todo sistema educativo, algum tipo de prescrição ou de orientação que atua como uma referência de ordenação e que serve como ponto de partida para o controle do sistema curricular. O currículo prescrito refere-se, portanto, a um objeto regulamentado por instâncias políticas e administrativas, caracterizando-se como um documento ditado por órgãos político-administrativos, com papel normativo ou de orientação curricular das escolas (Sacristán, 2000).

Nesta pesquisa, foi realizada uma análise documental dos currículos prescritos que norteiam a EPTNM no Brasil, buscando compreender qual concepção do conceito de trabalho é apontado por esses documentos normativos. Os documentos analisados foram (i) Lei n. 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1961)¹³; (ii) Lei n. 5.692/1971 – Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau (LDB/1971)¹⁴; (iii) Lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996); e (iv) a Resolução CNE/CEB n. 6/2012¹⁶ e o Parecer CNE/CEB n. 11/2012¹⁷ das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

DIÁLOGOS ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Ao longo da história, na busca por atender suas mais diversas necessidades, o ser humano desenvolveu uma relação de transformação constante da natureza. Relação essa que foi se tornando cada vez mais profunda e complexa: na medida em que transformava a natureza, também transformava a si mesmo (Marx, 1985). Esse processo entre sujeito e natureza é denominado por Karl Marx como trabalho, atividade considerada como essência humana. Para Tonet (2016), o trabalho é radicalmente histórico, pois tudo que faz o ser humano, enquanto ser social, é construído ao longo do processo histórico. Não tem origem divina ou puramente natural e é, radicalmente social, porque o ser social se constitui por meio da interatividade humana e, conseqüentemente, tudo se dá a partir da atividade social do ser humano. Não se trata de uma forma instintiva e orgânica de trabalho, porque vai além da nossa natureza biológica.



Marx (1985) pressupõe o trabalho como uma atividade específica do ser humano. Isso, porque, a utilização do meio natural pelos demais animais é resultado de milhares de anos do processo de evolução, na qual a busca por atender suas necessidades vitais, é determinada geneticamente. Em contrapartida, o ser humano é capaz de planejar, de imaginar e de idealizar a atividade, antes de a colocar em ação, diferenciando-nos, substancialmente, dos demais seres vivos e, portanto, constituindo-nos a partir do trabalho previamente intencionado pela consciência.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente (Marx, 1985, p. 149).

A conversão em objeto daquilo que foi anteriormente idealizado, ou seja, o processo de objetivação, sempre resulta na transformação da realidade, pois produz uma nova situação na qual nem o meio natural, nem o indivíduo são mais os mesmos, uma vez que foram apreendidos novos conhecimentos e habilidades acerca daquilo que foi objetivado, como ressaltam Lessa e Tonet (2011). Essas novas situações, demandam novas necessidades e novas possibilidades de resolução, levando o sujeito a novas idealizações e por fim, a novas objetivações.

Ao passar pelo processo de objetivação, aquilo que foi construído a partir do trabalho passa a ser parte integrante da história, influenciando e sendo influenciado por ela e, portanto, possui uma dimensão social e coletiva – para além da ação individual (Lessa, & Tonet, 2011). Dessa forma, Marx entende o trabalho como uma prática humanizadora, uma dimensão indissociável da vida humana, na qual os sujeitos criam conscientemente a sua própria realidade e a modificam de acordo com suas necessidades em cada momento histórico. O trabalho, portanto, consiste na síntese entre subjetividade e objetividade, realizada pela atividade prática. Assim, o que caracteriza essencialmente o ser social não é definida pela racionalidade, mas pela práxis, atividade que articula essas categorias, dando origem ao ser social (Tonet, 2016).

Diferente dos demais animais, o ser humano não nasce com determinações genéticas preestabelecidas acerca das atividades necessárias para sua própria sobrevivência, logo, precisa aprender a ser. Por implicar uma atividade previamente intencionada, o trabalho precisa ser, conscientemente, assumido. Nesse ponto, a educação torna-se indispensável na constituição do ser humano, pois é um “[...] processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social” (Tonet, 2016, p. 122).



Por ser o fundamento do ser humano, o trabalho será desenvolvido de uma determinada maneira de acordo com o desenvolvimento histórico e de como a organização social se constrói nesse percurso. Consequentemente, todas as dimensões do ser social serão determinadas de acordo com esse processo histórico, e assim também será com a educação. Então, cabe a educação um importante papel na reprodução social, visto que não seria possível a construção do ser social pelo trabalho, sem o acesso do patrimônio humano às gerações seguintes pela educação (Santos, 2019). Para Lombardi (2011), a educação deve ser entendida como uma dimensão da vida social, fazendo, por isso, parte de seu desenvolvimento histórico e, também, dos movimentos contraditórios que surgem a partir da divisão de classes e das lutas contra o sistema capitalista.

Como ressalta Tonet (2011), a divisão social forçada pelo capital, separou as pessoas entre as que produzem riquezas e as que se apropriam dessa riqueza de forma privilegiada e divide também o trabalho em manual e intelectual, provocando uma ruptura no entendimento de trabalho como um todo. Consequentemente, a educação, também, sofre uma cisão, sendo dividida em educação para a classe trabalhadora e educação para a classe dominante. Nesse contexto, a educação escolar é, justamente, um dos principais instrumentos a serviço do Estado para manter as condições favoráveis que atendam essa superestrutura capitalista. É por meio da escola que se tem, de um lado, a formação de força de trabalho utilizada no processo de produção; e, do outro, a formação do indivíduo que irá fazer parte dessa sociedade baseada na divisão de classes e na exploração do trabalho. Posto isso, reconhecemos que o Estado controla e organiza a educação escolar justamente para atender aos interesses do capital (Tonet, 2016).

Diante de tal cenário, a classe trabalhadora precisa de uma educação escolar que seja revolucionária, no sentido de despertar o sentimento de superação da sociedade dividida em classes, uma formação que “[...] lhe forneça uma concepção de mundo radicalmente diferente e superior àquela que é oferecida pela educação burguesa tradicional” (Tonet, 2016, p. 198). Nesse sentido, a partir de uma perspectiva marxista, o diálogo entre Trabalho e Educação deve intencionar a superação da estrutura social comandada pelo capital. Ao formar sujeitos que desenvolvam a consciência de que o trabalho fundamenta o ser humano e, ao mesmo tempo, como se estruturam os meios de produção e como o trabalho se torna coisificado e alienado pelo sistema capitalista, torna-se possível que este diálogo aconteça a partir da transformação social, pautada no processo de emancipação e de formação humana e integral dos sujeitos: formação *pelo* trabalho e não *para* o trabalho, compreendendo o trabalho como elemento central no processo educativo.

Refletindo sobre este contexto, em que o trabalho se torna estranho ao trabalhador e as relações sociais se tornam coisificadas – a partir do processo de alienação e pela exploração da força de trabalho – entendemos a urgência e a importância de buscar compreender como a Educação Profissional, mais especificamente, a EPTNM no Brasil, atua na formação de trabalhadores. Ainda, desvelar qual a concepção de trabalho apresentada nos documentos curriculares dessa modalidade de ensino, bem como entender as possibilidades



de articulação entre a educação básica e a Educação Profissional em uma instituição que oferece a EPTNM.

O CONCEITO DE TRABALHO NOS CURRÍCULOS PRESCRITOS DA EPTNM

Diante da análise documental dos currículos prescritos que instituem a Educação Profissional Técnica no Brasil, percebemos, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos do MHD, a influência dos interesses econômicos no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos currículos dessa modalidade de ensino. No percurso da constituição da Educação Profissional no Brasil, a dicotomia entre formação geral e formação técnica sempre esteve presente. A primeira tendia a atender a formação de dirigentes, sendo, pois, destinada à elite; enquanto a segunda, para a formação de mão de obra especializada da classe trabalhadora.

Nota-se, ainda, que, a formação de trabalhadores acompanhou o desenvolvimento e a complexificação das demandas do mercado de trabalho e, conseqüentemente, do capital. Isso, porque fazemos parte de uma sociedade capitalista, na qual o aprimoramento de mão de obra busca atender sempre às demandas econômicas e assim, contribuir para a reprodução do capital.

Alguns movimentos que demonstraram a intenção de superar essa dicotomia foram percebidos. Ao longo da constituição das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, notamos um esforço em superar a tão questionada dualidade entre ensino propedêutico e a formação técnica e profissional. Na LDB/1961, essa diferença era acentuada pela possibilidade de continuação dos estudos superiores garantida pela lei apenas para o ensino secundário; já, na LDB/1971, por ter integrado a formação técnica profissional ao ensino geral desde o primeiro grau obrigatoriamente, a possibilidade de acesso ao ensino superior era garantida na lei. No entanto, como discutido por Moura (2007) e por Santos (2017), buscava-se formar trabalhadores em regime de urgência e com isso, a formação como um todo foi empobrecida e se tornou mera formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Com a LDB/1996, teoricamente, essa dicotomia parece ter sido superada pois, a formação para o trabalho aparece como um dos fundamentos do Ensino Médio e, também, a formação técnica e profissional é incluída pela Reforma do Ensino Médio (Lei n.13415/2017) como um itinerário formativo a ser ofertado pelos sistemas de ensino. No entanto, a organização curricular da educação básica nessa etapa final apesar de possibilitar a oferta da Educação Profissional Técnica de forma integrada ao Ensino Médio, permite, também, que a Educação Profissional Técnica se dê separada do Ensino Médio. De acordo com Santos (2017), tal proposta não elimina totalmente a dualidade entre formação geral e formação técnica. Ainda, corroborando com Tonet (2016), nos três documentos normativos da educação nacional, a cooperação e parceria do Estado com empresas e instituições privadas são garantidas por



lei, visando desenvolver uma formação para o trabalho que esteja de acordo com os interesses econômicos do país.

Dessa forma, por mais que os documentos normativos apontem para uma formação que busque romper com os mecanismos de reprodução do capital, de desigualdade e de injustiça social, buscando uma melhoria na qualidade de vida dos trabalhadores, a preocupação em atender às complexidades e exigências do mercado de trabalho afasta cada vez mais a formação profissional técnica de uma formação emancipadora e revolucionária (Boni, & Gonçalves, 2021).

Nos documentos que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB n. 6/2012 e o Parecer CNE/CEB n. 11/2012), o conceito de trabalho é apresentado sob a perspectiva ontológica do ser e enquanto mediação da produção do ser humano, sendo esse o ponto inicial para a produção da cultura e dos grupos sociais. Ainda, cabe destacar que o trabalho é compreendido como uma construção histórica, que se dá a partir da capacidade de conscientização das necessidades e da projeção dos meios para satisfazê-las. Nesse processo, a ciência é construída por meio de um processo histórico e social e o conhecimento é uma produção do pensamento na qual se apreende as relações que constituem a realidade.

O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais (Brasil, 2012, p. 14).

O conceito de trabalho, enquanto essência do sujeito, em seu sentido ontológico de produção do sujeito por um processo histórico e social e o conceito de trabalho enquanto princípio educativo, podem ter sido apropriados com o objetivo de pensar a formação profissional por uma perspectiva mais integral e humanizada. A Educação Profissional é pensada, então, para atender as demandas do capital, mesmo que de alguma forma, busque pensar a Educação Profissional e Tecnológica a partir de uma perspectiva de formação integral. No entanto, de acordo com Boni e Gonçalves (2021), fica evidente em tais documentos que a compreensão e o desenvolvimento do trabalho a partir dessa perspectiva é inviável, uma vez que o mercado de trabalho e os setores empresariais e econômicos fazem parte do processo de desenvolvimento de tais currículos. Além disso, apesar de a ciência e de a tecnologia serem apresentadas em uma perspectiva de construção social e histórica, podem ser entendidas, também, como ferramentas de aprimoramento da formação técnica, visando a satisfazer as exigências cada vez mais complexas dos setores econômicos.

A articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica aparece em tais documentos como um de seus princípios norteadores, o que



pode ser visto como a intenção da superação dicotômica da educação. No entanto, percebe-se uma forte influência da economia, do mercado e dos setores produtivos no planejamento, na implementação, no desenvolvimento e na avaliação dos cursos de formação de trabalhadores, demonstrando que o atendimento aos interesses econômicos por meio da formação de mão de obra especializada, como destacam Santos (2017) e Tonet (2016), é, constantemente, reforçado.

Nesse sentido, a Educação Profissional Técnica tem como objetivo principal, atender às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais complexo e exigente. A formação mais crítica, intelectual e integral que é defendida nos currículos prescritos, visa à formação de trabalhadores que estejam mais habilitados para acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico do mercado, portanto, garantir a reprodução do capital.

Diante disso, este trabalho é uma de forma destacar a necessidade de maior aprofundamento nos estudos sobre a relação entre trabalho e educação, inclusive para entender como isso se constitui de fato na escola e para que questionem e discutam as relações dialéticas entre a objetivação histórica do sujeito e sua formação social. Vamos ao encontro de Duarte (2006), ao colocarmos que o conhecimento adquirido durante a formação desenvolvida ao longo da pesquisa deve estar intimamente atrelado à crítica dos processos sociais de apoderamento privado do conhecimento. Portanto, acreditamos no processo de universalização e de apropriação das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento científico, artístico e filosófico, por meio da universalização da escola pública, gratuita e laica.

CONSIDERAÇÕES

Diante de um contexto de exploração e de alienação do trabalho, na qual a educação escolar se torna uma ferramenta de controle e de manutenção do capital, é fundamental compreender os processos de desenvolvimento dos currículos da EPTNM e qual seu papel na formação de trabalhadores. Ainda, como o conceito de trabalho tem sido abordado por tais documentos, bem como a articulação entre a Educação Básica e a formação técnica profissional. A compreensão da totalidade desses processos possibilita-nos atuar sob uma perspectiva transformadora e revolucionária, visando a construção de estratégias educativas que busquem a superação desse modelo de educação organizada pela sociedade burguesa, e conseqüentemente a superação do capital.

Destacamos a importância de novos estudos que investiguem como essa relação entre formação básica e formação técnica profissional acontece no chão das instituições que oferecem a EPTNM, bem como qual o entendimento dos sujeitos que constituem a comunidade escolar, sobre o conceito de trabalho. É preciso, também, discutir como o currículo prescrito da EPTNM é interpretado e colocado em prática por esses sujeitos nestas instituições.



Para Marx, no modo de produção baseado na existência da propriedade privada, o trabalho perde sua condição fundamental de constituição do ser social e torna-se uma atividade estranhada, externa ao trabalhador. À medida em que o trabalhador vende sua força de trabalho, torna-se mercadoria e pertencente ao outro e, portanto, o trabalho deixa de ser a essência do ser humano, passando por um processo que o aliena.

Acreditamos que o entendimento do trabalho enquanto fundamento essencial do sujeito, em seu sentido ontológico, histórico e social, visando superar o abismo entre formação geral e formação técnica, deve possibilitar o desenvolvimento de uma formação preocupada com o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos mais elevados do patrimônio acumulado pela humanidade e, conseqüentemente, à compreensão de como se estruturam os processos de produção e como o trabalho se torna coisificado e alienado pelo sistema capitalista.

No entanto, esse processo não se deve aos esforços do Estado e muito menos da sociedade burguesa. Deve-se pela aproximação de conhecimentos com caráter revolucionário pelos trabalhadores, para, assim, construir estratégias educativas que contribuam para a luta contra o sistema capitalista. O acesso à totalidade do processo histórico de construção do sujeito e do trabalho como fundamento do ser possibilitaria a compreensão dos sujeitos enquanto capazes de transformar a realidade imposta pelo capital, visando uma sociedade livre da divisão de classes e da exploração do trabalho.

Ao pensarmos a Educação Profissional, enquanto possibilidade de formação para a participação da classe trabalhadora nas tomadas de decisões coletivas, apontamos, também, para o controle popular da escola, uma das instituições mais importantes para o enfrentamento do movimento hegemônico instaurado pelo capital. Assim, torna-se imprescindível que as discussões curriculares da EPTNM tenham como estratégia o diálogo entre atores e sujeitos representativos da classe trabalhadora, promovendo uma tensão diante das contradições relativas à sociedade capitalista.

Consideramos, também, a importância dos estudos curriculares pautados em uma perspectiva crítica, na qual se busque compreender a serviço de quem os currículos estão dispostos e como podemos pensá-los a favor dos grupos e de classes oprimidos, além de discutir em que contribuem na/com a reprodução de desigualdades sociais e no reconhecimento das diversas contradições e das resistências presentes no desenvolvimento curricular. Acreditamos que devemos pensar o currículo para além dos muros da escola, questionando, com isso, as influências externas que definem as tomadas de decisão e que se relacionam com a economia e o sistema de produção.

REFERÊNCIAS

Apple, M. W. (2013). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In Moreira, A. F. B., & SILVA, T. T (Ed.). *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 49 -70). 7. ed São Paulo, Cortez.



- Boni, B. R., Gonçalves, H. J. L. (2021). Da Gênese do Ser Social à Alienação. *Revista Labor*, 1, 408-431. <https://doi.org/10.29148/labor.v1i25.60506>
- Ministério da Educação. (2012, 09 de maio). *Parecer CNE/CEB n. 11/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192
- Duarte, N. (2006). A Pesquisa e a Formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. *Perspectiva*, 24(1), 89-110. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Freitas, L. A. A. (2014). *Sobre a Identidade profissional dos docentes da Educação Profissional técnica de nível médio – forma integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande]. Repositório Institucional FURG. <http://repositorio.furg.br/handle/1/6023>
- Gomide, D. C., Jacomeli, M. R. M. (2016). O método de Marx sobre políticas educacionais. *Políticas Educativas*, 10(1), 64-78. <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69759>
- Lessa, S., Tonet, I. (2011). *Introdução à filosofia de Marx*. Editora Expressão Popular.
- Lombardi, J. C (2011). Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. *HISTEDBR*, 11(41), 347-366. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639914>
- Martins, L. M., & Lavoura, T. N. (2018). Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, 34(71), 223-239. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>
- Marx, K. (1985). *O Capital: crítica da economia política*. 2. ed. Nova Cultural.
- Moreira, A. F. B., SILVA, T. T. (2013). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. S. (Ed.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. (pp. 13-48). São Paulo, Cortez.
- Moura, D. H. (2007). *Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração*. In Anais do ANPEd. <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>.
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao Estudo do Método de Marx*. 1. ed. Rio de Janeiro, Expressão Popular.

- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. 1. ed. Porto, Porto Editora.
- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 27(2), 362-371. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre, ArtMed.
- Santos, D. (2017). *Educação e precarização profissionalizante: crítica à integralização da escola com o mercado*. 1. ed. Instituto Lukács. <https://www.redalyc.org/pdf/3093/309340040013.pdf>.
- Santos, E. (2019). *Trabalho, educação e pobreza*. 1. ed. Piauí, Coletivo Veredas.
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. São Paulo, Autêntica.
- Tonet, I. (2011). Educação e ontologia marxiana. *HISTEDBR*. v. 11. n. 41. 135-145. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639900>
- Tonet, I. (2016). *Educação contra o capital*. 3. ed. São Paulo, Coletivo Veredas. http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf
- Tonet, I. (2018). *Método Científico: uma abordagem ontológica*. 2. ed. São Paulo, Coletivo Veredas.



CAPÍTULO 9

DESPLIEGUE DE LA COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN EN UNA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA³³

DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO DE UMA CARREIRA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NUM INSTITUTO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (IEST)³⁴

Jorge Ruiz Olaya

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

<https://orcid.org/0000-0002-8012-1819>

jruiz.olaya@gmail.com

Lileya Manrique Villavicencio (asesora de tesis)

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

<https://orcid.org/0000-0002-1044-6298>

[lmanriq@pucp.edu.pe](mailto:لمانريق@pucp.edu.pe)

33 Derivada de la tesis titulada “Despliegue de la competencia de comunicación en una carrera profesional de una Institución de Educación Superior Tecnológica” para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación con mención en Currículo”. Sustentada: 06/08/2020. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16812>

34 Derivado da dissertação intitulada “Despliegue de la competencia de comunicación en una carrera profesional de una Institución de Educación Superior Tecnológica” para obtenção do grau de Mestre no programa “ Maestría en Educación con mención en Currículo “. Defendida: 06/08/2020. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16812>

RESUMEN

Desde hace algunos años, en el Perú, existe la voluntad política y de los sectores productivos por poner en valor la formación técnica y tecnológica. Por ello, en los procesos formativos se impulsa el desarrollo de competencias en los estudiantes, tanto técnicas o específicas, como transversales, siendo la competencia de comunicación la más demandada. Así, la presente investigación se centra en el despliegue de la competencia de comunicación en el currículo de una carrera profesional técnica de un Instituto de Educación Superior Tecnológica (IEST). Se eligió el enfoque cualitativo, ya que se busca la comprensión de cómo se da este despliegue de la competencia comunicativa, según las categorías de niveles y modalidades de incorporación. Para ello, se utilizó el método de análisis documental como herramienta para organizar y representar el conocimiento encontrado en los documentos institucionales que se analizaron, a partir de generar matrices para el procesamiento de los datos. Se concluye que, en la carrera profesional analizada, la competencia de comunicación se encuentra desplegada, principalmente, en base a dos criterios que se encuentran dispersos entre los documentos revisados: modalidad de incorporación a una carrera profesional y en nivel micro como parte del quehacer educativo.

PALABRAS CLAVE: Competencias; competencia de comunicación; despliegue de competencias; formación tecnológica; educación superior.

RESUMO

Desde há alguns anos, no Peru, existe a vontade política e dos setores produtivos para meter em valor a formação técnica e tecnológica. Por isso, nos processos formativos se impulsa o desenvolvimento de competências nos estudantes, tanto técnicas ou específicas, quanto transversais, sendo a competência de comunicação a mais demandada.

Assim, a presente pesquisa centra-se no desenvolvimento da competência de comunicação no currículo de uma formação profissional técnica num Instituto de Educação Tecnológica (IEST). Escolheu-se a abordagem qualitativa, pois procura-se a compreensão da maneira como se dá o desenvolvimento dessa competência comunicativa, segundo as categorias de níveis e modalidades de incorporação. Para isso, utilizou-se o método de análise documental como instrumento para organizar e representar o conhecimento encontrado nos documentos institucionais analisados, a partir de gerar matrizes para o processamento dos dados. Em conclusão, na formação profissional analisada, a competência de comunicação se desenvolve, principalmente, seguindo dois critérios que estão dispersos nos documentos estudados: modalidade de incorporação numa formação profissional e no nível micro como parte das tarefas educativas.

Palavras-chaves: Competência, competência de comunicação, desenvolvimento de competências, formação tecnológica, educação superior



INTRODUCCIÓN

La educación técnica-tecnológica en el Perú y el mundo ha cobrado gran importancia debido a su aporte al desarrollo de la economía de los países (OEI, 2010). Esta formación no puede desvincularse de las demandas identificadas desde los sectores productivos sobre determinadas competencias que deben exhibir los profesionales. En la medida en que los jóvenes adquieran las competencias requeridas, especialmente aquellas que son claves, su incorporación al mundo laboral será más rápido y les permitirá desarrollarse tanto profesional como personalmente (OECD, 2003; OEI, 2010).

Estas competencias claves deben estar presentes en el currículo, en los procesos formativos, vinculadas al desarrollo de competencias técnicas y específicas, así como transversales. Estas últimas han tenido mayor atención, en la reciente década, por parte de los empleadores y las instituciones educativas (Manpower, 2016; Deloitte, 2017), pues sientan las bases para la adquisición de otras competencias y son fundamentales para el desarrollo de la persona. El Proyecto Tuning (2007, citado por Sepúlveda, 2018) también señala que las competencias transversales son necesarias para el empleo y para la vida ciudadana, independientemente de la disciplina (Blanco 2009 citado por Villarroel y Bruna, 2014). Desde el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) se incorpora, de forma obligatoria, en el currículo de carreras técnicas y tecnológicas, la formación de competencias transversales o también llamadas para la empleabilidad (Minedu, 2018).

Por ello, es fundamental considerar de qué manera estas competencias serán incorporadas en los planes de estudio de las instituciones educativas, en nuestro caso de Educación Superior Técnica (IEST). Esta incorporación debe ser estratégica, considerando la naturaleza de la carrera, así como las características de los estudiantes y el perfil de egreso. Se asume el concepto de despliegue competencial, entendido como la identificación, organización e incorporación de las competencias, de acuerdo a los niveles de complejidad, en un programa de estudios (Sánchez y Rubia, 2016; Parson, Childs y Elzie, 2018).

Para este estudio se eligió la competencia comunicativa por ser esencial, ya que permite una efectiva interrelación con los demás integrantes de la sociedad en diversas situaciones. Esta competencia se refiere al uso de la lengua para facilitar la comprensión y la producción de distintos tipos de textos en un entorno laboral.

De esta manera, se formula la siguiente pregunta: ¿Cómo se realiza el despliegue de la competencia de comunicación en el diseño curricular de una carrera profesional de una Institución de Educación Superior Técnica (IEST)? En ese sentido, la investigación buscó analizar el despliegue de la competencia de comunicación en el diseño curricular de una carrera profesional de una IEST, es decir, analizó las modalidades y formas de incorporación y desarrollo de la competencia transversal de Comunicación en el programa de estudios.



Para ello, se describió cómo se despliega la competencia de comunicación en el plan de estudios, sílabos y guías de sesión de clase y, en segundo lugar, se determinó los criterios empleados para el despliegue de la competencia de comunicación en una carrera profesional.

1. MARCO CONCEPTUAL

1.1. COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA FORMACIÓN SUPERIOR

Frente a los diversos enfoques y conceptualizaciones del término competencias se asume, junto a Masten y Coatsworth (1998, citados en Braun & Brachem, 2015), a las competencias como patrones de adaptación efectiva al entorno, relacionándolas con el éxito en el desarrollo de tareas cada vez más complejas que se esperan de una persona de acuerdo con su edad, género y contexto social y cultural. Por lo tanto, las competencias apuntan a la continua adaptación efectiva ante las diversas situaciones que enfrenta el sujeto y no solamente a la excelencia en el desempeño. Por otro lado, para el ámbito de la formación superior se reconoce distintos tipos de competencias: genéricas, específicas y transversales (Sepúlveda, 2018; Minedu, 2018)

1.1.1. Competencias transversales: definición y características

Martínez y Cegarra, citados por Sepúlveda (2018), definen las competencias transversales como:

Aquellas que recogen aspectos genéricos como son los de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier persona, antes de ser incorporado al mercado laboral (...) no se encuentran ligadas a ninguna ocupación en particular; son necesarias en toda clase de empleo; son adquiridas en el proceso de enseñanza aprendizaje; permiten el desarrollo continuo de nuevas habilidades y su adquisición y desempeño es evaluable. (Sepúlveda, 2018, p.7)

De tal forma, las competencias transversales están presentes durante todo el proceso formativo con la finalidad de influir no solo en el ámbito académico del estudiante sino también en su vida profesional y sus relaciones interpersonales. Estas competencias no pertenecen a áreas curriculares específicas y pueden involucrar a varios contenidos, por eso debe fomentarse la formación de estas como un todo (Bolívar, 2011 citado por Sepúlveda, 2018). Asimismo, las competencias transversales favorecen el aprendizaje de otras competencias en lo que se denomina interdependencia competencial, para que se logre una adquisición plena de las mismas, ello debido al carácter transferible, multifuncional y multidimensional que gira en torno a las competencias en sí mismas, dado que estas difícilmente están desligadas de la acción y su puesta en práctica (Martínez y Gonzáles, 2019).



Respecto a las competencias denominadas transversales, estas son a su vez consideradas “Competencias clave” (Key skills) porque definen el éxito profesional y son fundamentales para el desarrollo de la persona. El Proyecto Tuning (2007, citado por Sepúlveda, 2018) también las define como competencias necesarias para el empleo y la vida ciudadana, independientemente de la disciplina (Blanco, 2009 citado por Villarroel y Bruna, 2014).

1.1.2. De las competencias transversales a las competencias para la empleabilidad

Al ser relevantes para la formación integral de la persona y su desempeño en el campo laboral, las competencias transversales también son consideradas como competencias para la empleabilidad en la educación superior técnica y tecnológica (Minedu, 2018). Este énfasis en las competencias para la empleabilidad surge a partir de la necesidad de relacionar el sistema educativo con el productivo durante la industrialización, con lo cual se renovó la formación profesional de acuerdo con los roles profesionales emergentes (Donoso y Corvalán, 2012).

En función a este contexto, las competencias para la empleabilidad buscan un enfoque integral de la formación, conectando con el mundo del trabajo y la sociedad, además de pensar en la persona como el sujeto de las competencias. Dichas competencias consideran elementos éticos, pensamiento crítico y la comunicación, entre otros, los cuales son requeridos para enfrentar la realidad y hacer propuestas de mejora dentro de una disciplina determinada (Tirado et al., 2006).

1.2. COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN

Tal como lo sostienen Arnao, Aguilar y Santiesteban (2013), la competencia de comunicación implica que los estudiantes utilicen el código lingüístico de manera eficiente y efectiva en toda clase de prácticas discursivas y en el contexto cultural en el que interactúen. En ese sentido, la competencia comunicativa se caracteriza por el despliegue de habilidades que una persona manifiesta para actuar conforme a normas lingüísticas propias de su idioma y variedad, teniendo en cuenta la intencionalidad de su discurso, vale decir, con las reglas sociales de actuación y dominio pertinente para planear, revisar, corregir y emitir mensajes con el objetivo de interactuar en una comunidad determinada (Flores, 2014), por lo que incluye el dominio de aspectos relacionados al conocimiento de reglas gramaticales, lexicales y sintácticas que permitan al sujeto interactuar en diversos contextos a través de registros lingüísticos tanto hablados como escritos (Arbeláez et al., 2008).

Núñez (2016) afirma que la importancia del desarrollo de esta competencia radica en que los estudiantes la requieren para aprender nuevos contenidos de diversas disciplinas necesarias para su formación profesional y apropiarse de los géneros discursivos propios del ámbito académico. Por otro lado, la



aplicación de ésta se hará patente cuando el egresado utilice estrategias de comunicación lingüística y no lingüística para lograr una eficiente atención al cliente, según las exigencias de la organización donde se desempeñe. Ello le otorgará mayores ventajas competitivas en su desempeño laboral y un mejor desenvolvimiento en los diversos escenarios donde se relaciona.

1.3. EL DESPLIEGUE COMPETENCIAL: MODALIDADES Y NIVELES

El despliegue competencial es entendido como la identificación, organización e incorporación de las competencias, de acuerdo con niveles de complejidad, en un programa de estudios con la finalidad de puedan ser adquiridas (Sánchez y Rubia, 2016; Parson, Childs y Elzie, 2018). Ello aplica a las competencias transversales, las cuales contribuyen al desarrollo de las competencias específicas y, por lo tanto, deben ser incorporadas en el currículo, de tal manera que se vean reflejadas en el plan de estudios, las unidades didácticas y las actividades de enseñanza y aprendizaje de los programas formativos (García, 2016; Krause, Dias y Schedler, 2015; Villa y Poblete, 2011).

Yániz y Villardón (2012) plantean diferentes modalidades para insertar las competencias transversales en el currículo. En la primera modalidad, las competencias transversales se encuentran incorporadas en cada programa de estudios de la misma manera, a nivel institucional, como un curso y sin vincularlas con las competencias específicas. En esta modalidad las competencias transversales se asignan a unidades didácticas (cursos) transversales y comunes a todos los planes de estudio. En la segunda modalidad se tiene un diseño curricular particular del desarrollo de competencias transversales para cada programa formativo, donde se seleccionan las que estén más alineadas con las unidades didácticas (cursos). Esta modalidad permite desarrollar las competencias transversales de la mano con las específicas y, por ende, que los estudiantes las vinculen con su profesión. En la tercera modalidad, un diseño curricular integrado, donde se planifican al mismo tiempo el desarrollo de las competencias transversales y las específicas y ambas se agrupan en las mismas actividades de aprendizaje y en los indicadores de logro del plan de estudios.



Figura 9.1.

Modalidades para el despliegue competencial.



Nota: Elaboración propia

Por otro lado, el despliegue competencial se puede realizar en diferentes niveles: en el plan de estudios (macro), en las unidades didácticas (meso) y en las actividades de aprendizaje dentro del aula (micro). Además, se pueden incorporar en acciones extracurriculares o co-curriculares a la incorporación de las competencias en el currículo, como la organización de talleres que refuerzan determinadas competencias durante cada ciclo (Villa y Poblete, 2011).

En cada uno de estos niveles se debe considerar el escalamiento de las competencias dentro de un programa, es decir, en qué grado de desarrollo se encontrarán las competencias en los distintos momentos de la formación, con qué frecuencia habrá intervenciones sobre cada una y cómo estas intervenciones se complementan en cada semestre (Tardif, 2008). También implica definir los resultados de aprendizaje, elegir el método de enseñanza adecuado en función del dominio de la competencia que se espera alcanzar y llevar a cabo las evaluaciones a partir de indicadores de desempeño.

A modo de cierre, debemos considerar dos cuestiones importantes: la primera es que las maneras de despliegue competencial que utilizan los expertos de cada institución, para la incorporación de competencias, se convierten en los criterios de decisión que la IEST asume para realizar esta tarea.

En segundo lugar, se plantean algunas condiciones para el despliegue de las competencias transversales en los programas de formación. Según Villa y Poblete (2011), una condición fundamental es asegurar la participación y compromiso de los docentes en el desarrollo de estas competencias, independientemente de su especialidad y del curso que dicten, y que estos identifiquen la mejor manera de incorporarlas en las actividades en aula. Otra condición relevante es que se brinde diversas oportunidades en los espacios formativos más allá de lo curricular para que los estudiantes puedan practicar lo que han aprendido (Yániz y Villardón, 2012). Por último, se debe considerar el criterio de lo “indispensable”, esto es evitar la tendencia habitual de seleccionar un número elevado de competencias para hacer más “enriquecedora” la oferta académica; dado que la experiencia aporta que un número elevado dificulta tanto su adquisición y desarrollo real, así como su evaluación (Villa y Poblete, 2011).

2. DISEÑO METODOLÓGICO

Desde un enfoque cualitativo se buscó la comprensión de una determinada realidad como es el despliegue de la competencia de comunicación, en el nivel de educación superior técnica. Se empleó el método de análisis documental que, de acuerdo con Peña y Pirela (2007), sirve como herramienta para organizar y representar el conocimiento encontrado en documentos. Además, se centra en el análisis y síntesis de la información a través de conocer segmentos de ésta desde documentos particulares. Por ello, este método permitió la aproximación a documentos institucionales de carácter normativo y curricular, los cuales hacen referencia al despliegue curricular de la competencia de comunicación en la institución y carrera profesional donde se realizó la investigación.

En referencia al Instituto de Educación Superior Tecnológica (IEST), es de gestión privada, cuenta con cinco carreras profesionales, de tres años de duración. La carrera que se analizó tiene 36 unidades didácticas (cursos) que se imparten en las 16 semanas que dura un periodo académico y conduce al título de Profesional Técnico.

El problema que se buscó resolver se ve reflejado en la siguiente pregunta: ¿Cómo se realiza el despliegue de la competencia de comunicación en el diseño curricular de una carrera profesional de un instituto de educación superior técnica? Se planteó como objetivo general: analizar el despliegue de la competencia de comunicación en el diseño curricular de una carrera profesional de un Instituto de Educación Superior Tecnológica. Los objetivos específicos fueron los siguientes:

1. Describir cómo se despliega la competencia de comunicación en el plan de estudios, sílabos y guías de sesión de clase.
2. Determinar los criterios para el despliegue de la competencia de comunicación en una carrera empleados por el IEST.



Asimismo, se identificaron las siguientes categorías de estudio, de las cuales se proponen subcategorías:

Categoría 1: Modalidades para despliegue competencial de competencias transversales

- Subcategoría 1: Insertadas a nivel institucional (cursos transversales iguales).
- Subcategoría 2: Plan de desarrollo por carrera (transversales dependiendo de la disciplina).
- Subcategoría 3: Diseño integrado: agrupadas en las mismas actividades de aprendizaje.

Categoría 2: Niveles de despliegue competencial

- Subcategoría 1: Plan Educativo Institucional (Macro).
- Subcategoría 2: Plan de estudios, Perfil de egreso (Meso)
- Subcategoría 3: Unidades didácticas, Actividades de aprendizaje, Guías de sesión en aula (Micro).

Categoría 3: Niveles o grado de desarrollo competencial

- Subcategoría 1: La competencia se forma o se desarrolla con otras
- Subcategoría 2: La competencia muestra diferentes niveles de dominio a lo largo del currículo

Respecto a las fuentes documentales se seleccionaron en base a dos criterios: elaboradas por la propia Institución Educativa y que orienten las prácticas educativas sobre la competencia de comunicación. Se analizaron un total de 21 fuentes: el Proyecto Educativo Institucional, el perfil de egreso, el plan de estudios, los sílabos, guías de sesión y guías de evaluación de diversas unidades didácticas. Además, se consideró pertinente incluir un documento normativo que rige la planificación curricular del IEST denominado "Lineamientos Académicos Generales para Institutos Tecnológicos y Escuelas de Educación Superior" (Minedu, 2018). Esto permitió triangular información entre documentos normativos de nivel macro, otros institucionales de nivel meso y los que directamente delimitan los procesos de enseñanza y aprendizaje, nivel micro.

La técnica que se empleó fue el análisis documental, la cual permitió una aproximación a los textos que reflejan la realidad educativa plasmada en los documentos que orientan y guían las prácticas académicas que se desarrollan dentro de dicho IEST (Vasilachis, 2009; Fox, 2005). Para el análisis se elaboró, como instrumentos, distintas matrices donde se cruzaron las categorías y subcategorías planteadas con la información obtenida de cada uno de los documentos. Asimismo, como parte de la técnica, se ha codificado la información de los textos, es decir, se transformó los datos para representarlos en índices numéricos o alfabéticos, lo cual permitió una descripción más precisa



del contenido de cada documento. Fue relevante también revisar la presencia y/o ausencia de elementos en un documento, ya que un tema o un término que queda sin ser mencionado puede tener un significado importante para la investigación (Andréu, 2000). En este estudio, por ejemplo, que aparezca o no un indicador vinculado a la competencia de comunicación en los documentos de las unidades didácticas es fundamental para el análisis. Las matrices que se utilizaron para la organización fueron elaboradas y validadas por jueces expertos, a fin de recoger lo que corresponde a las categorías planteadas.

Respecto a las fases aplicadas para el análisis documental se siguió la propuesta adaptada de Peña y Pirela (2007): 1) Se produce un contacto con la información y se almacena para su procesamiento: se identificaron fuentes escritas vinculadas con el despliegue de las competencias a desarrollar en la carrera de estudio y, en específico, referidas a la de comunicación. 2) La comprensión de la información, organizándola y reduciéndola de los documentos, en función a la categorías y subcategorías, para obtener las ideas centrales de cada documento en las matrices de análisis. Se trabajó con los diferentes niveles de injerencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde el macro hasta el micro nivel. 3) Se crearon los documentos secundarios, que son las matrices de síntesis, como productos con información relevante del resultado del análisis documental.

Es importante mencionar que se respetaron los principios éticos de beneficencia y no maleficencia, en función contribuir a la mejora de los procesos educativos de la IEST, sin afectar a ninguna persona u oficina que haya participado en la elaboración de los documentos analizados. Asimismo, se veló por la integridad científica, teniendo en cuenta que los datos y el análisis de la información sea honesta y veraz, manteniendo la objetividad necesaria para que los resultados reflejen la realidad educativa del IEST.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para describir la manera en la cual la institución educativa realizó el despliegue de la competencia de comunicación, los hallazgos de la investigación se han ordenado según las categorías y subcategorías antes presentadas.

3.1. Modalidades para despliegue competencial de comunicación

Para la categoría de modalidades, se considera si el despliegue de la competencia de comunicación se ha realizado como parte de uno o varios planes de estudios, sin variación, o se ha adecuado según las necesidades específicas de dichos planes. También existe la posibilidad, al contrario de las anteriores, que el despliegue se haga de manera integrada con las unidades didácticas específicas.



Insertadas a nivel institucional

En este punto, se encontró que en la malla curricular de los distintos programas de estudios del Instituto de Educación Superior Tecnológica (IEST) se puede identificar la Unidad Didáctica (UD), curso donde se enseña la competencia de comunicación: UD Comunicación para la Atención al Cliente. Esta misma UD se encuentra en todos los programas de estudio que ofrece la institución educativa, en cuanto a capacidades, indicadores y niveles de desempeño. Esto es importante mencionar porque, sin importar la naturaleza o necesidades de la carrera, se mantiene con la misma estructura el desarrollo de la UD y, en ese sentido, se realiza la transversalización de la competencia en todos los programas de estudio del IEST.

Adecuada al programa de estudios

Este punto se refiere a que se pueden diseñar unidades didácticas de competencias para la empleabilidad en base a las necesidades de una carrera específica. De tal forma, se elaboran tantas unidades didácticas de este tipo como carreras profesionales tiene la institución. En el análisis de los documentos que corresponden a una carrera del IEST, no se identificó ninguna unidad didáctica de competencias para la empleabilidad que sea diferente entre las carreras e incluso la misma institución señala algunas de estas competencias (comunicación y trabajo en equipo, por ejemplo) como deseables para todos sus egresados, sin que existan diferencias entre ellas en las diferentes carreras ofertadas.

Incorporadas en todo el plan de estudios

Asimismo, la UD Comunicación para la Atención al Cliente es la única donde se enseña la competencia de comunicación. En el resto de las Unidades Didácticas, sean de naturaleza específica o de competencias para la empleabilidad, se aplica o se utiliza esta competencia, en algunos casos, ésta se pone en acción durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, en los trabajos grupales o actividades individuales de los estudiantes.

Por otro lado, en aquellas unidades didácticas donde se utiliza la competencia de comunicación, los indicadores de logro del sílabo, como en los descriptores de evaluación de las Guías de Evaluación, son diferentes a los presentados en la UD Comunicación. Si bien se puede identificar afinidad en la redacción e intencionalidad del desarrollo de la competencia entre ellos, en ningún caso presentan la misma especificidad de lo que se pretende lograr en la UD.

3.2. Niveles de despliegue competencial

En el caso de categoría de niveles de despliegue competencial, se ha analizado los documentos que señalan el despliegue de la competencia de comunicación



de acuerdo con el rango de alcance institucional de los mismos. De tal forma, en el nivel mayor (macro), se revisó el Plan Educativo Institucional (PEI), para el medio (meso) el plan de estudios y perfil de egreso, y en el nivel micro los Sílabos, Guías de Sesión y de Evaluación.

Nivel Macro

En el PEI de la institución educativa se pudo identificar que se resalta las competencias para la empleabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tanto cuando se habla de los referentes teóricos pedagógicos que asume la institución educativa, como en las competencias deseables a desarrollar en los estudiantes. Además, al establecer el perfil ideal de egreso para todos sus programas formativos menciona a la competencia de comunicación como una de las capacidades que debiera tener todo profesional. En ese sentido, se detallan actitudes y habilidades deseables, para el IEST, de desarrollar en los estudiantes, muchas de las cuales se vinculan con la comunicación.

Nivel Meso

El perfil de egreso de la carrera investigada describe los procesos de funciones laborales específicas como la comercialización de productos, administración de unidades de negocio, asesoría a clientes en los productos ofrecidos, entre otros. En tal sentido, no se ha identificado en el perfil de egreso, específico del programa formativo revisado, alguna referencia directa a la competencia de comunicación. Sin embargo, como se señaló antes, en la malla curricular, sí se identifica una unidad didáctica de comunicación, así como otras vinculadas al trabajo en equipo y desarrollo personal.

Nivel Micro

Por otro lado, la presencia de la competencia comunicación a nivel micro se pudo identificar en 17 unidades didácticas (cursos), de las 36 que cuenta todo el plan de estudios de la carrera analizada. En ellas el despliegue de la competencia es visible en todos los documentos que se vinculan a las UD: Sílabos, guías de clase y guías de evaluación. Si bien la competencia de comunicación se muestra en los diferentes documentos de las unidades didácticas a manera de competencia, capacidad, indicadores de logro y/o indicadores de desempeño para la evaluación, también se le menciona en el proceso de realización de actividades de clase. En ese sentido, la competencia se interrelaciona con otras competencias y capacidades de diferente naturaleza, sea técnica o transversal. Para los criterios de evaluación, los indicadores de desempeño se encuentran presentes en UD técnicas, así como en las que se desarrollan competencias para la empleabilidad.

3.3. Niveles de Desarrollo Competencial

Para esta sección se analizó la forma cómo la competencia de comunicación es desarrollada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, llevados por el docente



de acuerdo con la estructura de las unidades didácticas en la carrera analizada. Además de ello, se analizó también si se realiza por niveles de complejidad. De esta manera, en un primer momento se revisó si la competencia estaba planteada dentro de las sesiones como elemento de estudio teórico-práctico: tema, reflexión y actividad, o, más bien, como parte del proceso de la actividad desarrollada. En un segundo momento, para cualquiera de los dos casos mencionados, sea que se enseñe o se aplique, se analizó si existen diferencias de complejidad de la competencia de comunicación a lo largo de todas las unidades didácticas analizadas.

La competencia se enseña o se aplica

Como ya se mencionó, sólo existe una unidad didáctica donde se enseña y se aplica la competencia de comunicación. En ella se detalla la capacidad, indicadores de logro y descriptores de desarrollo. Además de especificar contenidos y actividades que se deben realizar en todas las sesiones de clase. En el resto de las 17 unidades didácticas, solo se señalan indicadores de desempeño, descriptores de desarrollo y, fundamentalmente, actividades (trabajo grupal, revisión de casos, exposición, entre otros) donde utiliza la competencia de comunicación. En estos casos no hay pautas de enseñanza de dicha competencia y, en otros casos, se explican pautas para una mejor comunicación telefónica o el diálogo como una manera de fomentar el pensamiento crítico, sin embargo, no se profundiza sobre las mismas.

Niveles de complejidad de la competencia

Los documentos analizados, Sílabos, Guías Metodológicas y Guías de Evaluación carecen de niveles de complejidad señalados o indicaciones para hacerlo. Sin embargo, se pudo reconocer que la competencia muestra diferentes maneras de redacción de los descriptores de desempeño que se pueden agrupar en tres niveles: primero, aplica lo oral y escrito, segundo, analiza textos y herramientas para comunicarse, y tercero, aplica las competencias, oral, gestual y escrita, en las actividades con otras personas. Este último nivel tiene indicadores de desempeño que se presentan, regularmente, en las unidades didácticas de los últimos ciclos. Esto puede vincularse al desarrollo competencial que los estudiantes en los últimos ciclos debieran alcanzar.

Criterios de decisión para el despliegue de la competencia de comunicación en un programa formativo

Tal como se analizó en el punto anterior, la institución educativa despliega la competencia de comunicación de diferentes maneras: en el caso de modalidades, integra su desarrollo a las diferentes unidades didácticas, además de tener una propia dentro del plan de estudios. En cuanto a los niveles de despliegue, en el nivel micro es en el que se identifica claramente su presencia. Por último, en los niveles de desarrollo, se puede reconocer, principalmente, la competencia como parte de las actividades o descriptores de desempeño de otras competencias diferentes. De tal manera, a partir de



los documentos analizados, las categorías identificadas en el punto anterior se convierten en los criterios utilizados por el IEST para realizar el despliegue de la competencia de comunicación en la carrera analizada. Asimismo, es importante agregar que en ninguno de los documentos revisados se explicita criterios para la realización del despliegue competencial.

El primer criterio utilizado por el IEST ha sido el de la modalidad de despliegue para insertar las competencias para la empleabilidad a nivel institucional. Se ha generado una unidad didáctica que es igual en todos los programas de estudio ofrecidos por la institución. Asimismo, bajo este mismo criterio, ha incorporado la competencia a las actividades de aprendizaje de varias UD de carácter específico. En este punto es importante señalar que en ninguno de los documentos revisados para la presente investigación se ha encontrado el sustento o lineamientos para utilizar este criterio.

Otro de los criterios es el de niveles de despliegue, a nivel macro, dentro del Proyecto Educativo Institucional, donde se manifiesta la importancia de la competencia de comunicación. En ese sentido, el reconocimiento de relevancia de tal competencia conlleva a colocarla como una que debe desarrollarse en los planes de estudio de la institución. Sin embargo, el documento al describir el valor de la competencia no detalla fases, niveles o estrategias de inclusión de esta, que puedan permitir el despliegue de la competencia

En el nivel meso de despliegue competencial, encontramos que dentro del Plan de Estudios aparece la UD Comunicación para la Atención al Cliente, implementada en el primer ciclo para todas las carreras de la institución educativa. Este criterio de visualización de esta unidad didáctica que, por el nombre, se infiere la competencia que se trabajará, puede llevar a concluir que sólo se desarrollará la competencia en dicha UD, lo que limitaría su despliegue a lo largo del currículo. Además, para el caso del perfil de egreso de la carrera analizada, la referencia a la competencia de comunicación es inexistente.

En el nivel micro, como tercer lugar, los Sílabos especifican indicadores de logro vinculados a la competencia de comunicación en unidades didácticas específicas y de empleabilidad, los mismos que tienen continuidad en las Guías de Sesión y en las Guías de Evaluación. No obstante, estos indicadores pueden variar de un documento a otro, de igual manera, son diferentes entre una UD y otra, lo que dificulta identificar secuencialidad o gradualidad entre ellos.

CONCLUSIONES

Para el análisis del despliegue de una competencia genérica, como es la de Comunicación, en el diseño curricular de una carrera profesional de una institución educativa, se debe considerar la atención a las modalidades para el despliegue, los niveles de despliegue y los niveles de desarrollo de la competencia.



En ese sentido, respecto a cómo se despliega la competencia de comunicación, según las modalidades identificadas, se ha reconocido que la utilizada por la institución es aquella que incorpora una unidad didáctica, donde se trabaja la competencia de comunicación, para todos los planes de estudio de las distintas carreras que oferta el IEST.

Asimismo, el criterio de incorporar en el plan de estudios unidades didácticas (UD) para desarrollar la competencia de comunicación responde al nivel macro de despliegue competencial. Es importante señalar que esta UD queda aislada frente al resto de la malla curricular. Si bien en el nivel micro, la presencia de esta competencia puede identificarse por medio de indicadores de logro o desempeños para la evaluación, no ocurre así con la continuidad de la competencia a lo largo de todo el plan de estudios.

Por otro lado, la unidad didáctica donde se despliega la competencia de comunicación cuenta con una Guía de Evaluación. Aquí se detallan los indicadores de desempeño de dicha competencia, sin embargo, estos se presentan dispersos y no muestran una secuencialidad explícita. Esto dificulta definir niveles de dominio que permitan retroalimentar al estudiante y adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, esto dificulta identificar los niveles de desarrollo del despliegue competencial que ha realizado la institución.

Finalmente, el presente estudio aporta criterios para la incorporación de competencias transversales en un plan de estudios de educación superior, que orienten su desarrollo y evaluación. De otro lado, nos indica la necesidad de elaborar un documento donde se expliquen las formas utilizadas para el despliegue competencial descritas en los puntos anteriores. Así, será importante que los diferentes actores institucionales se involucren en la construcción de lineamientos donde se detallan los criterios para el despliegue competencial y se establezcan definiciones conceptuales que guíen el desarrollo de una tarea de estas características.

REFERENCIAS

- Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Documento de Trabajo. <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=publicaciones&cat=2&id=2431&id>
- Arbeláez, O. Álvarez, A. y Uribe, R. (2008). Evaluación de la competencia comunicativa: la lectura y la escritura en la educación superior. *Escritos*, 16(36), 238-258. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/36/28>
- Arnao, M., Aguilar, F. & Santiesteban, K. (2013). Problemas para desarrollar la competencia comunicativo-investigativa en educación básica y superior. *UCV-HACER*, 2(2), 99-115. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521752181012>



- Braun, E. & Brachem, J. (2015) Requirements Higher Education Graduates Meet on the Labor Market. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 574-595.
- Deloitte (2017). *Soft skills for business success*. DeakinCo. <https://www2.deloitte.com/au/en/pages/economics/articles/soft-skills-business-success.html>
- Donoso, S. & Corvalán, O. (2012). Formación técnica y aseguramiento de la calidad: enfoque de desarrollo de competencias. *Cuadernos de Pesquisa*, 42(146), 612-659. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/15.pdf>
- Flores, M. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación Educativa*, 14(65), 43-59. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n65/v14n65a4.pdf>
- Fox, V. (2005). *Análisis documental de contenido. Principios y prácticas*. Alfagrama ediciones.
- García, M. (2016). *Propuesta para el despliegue de competencias genéricas y su integración con el diseño de actividades de Aprendizaje Basado en Proyectos. Caso de las ingenierías del software y computadores*. Universidad Politécnica de Madrid. http://oa.upm.es/48852/1/JAVIER_GARCIA_MARTIN_1.pdf
- Krause, J., Dias, L. P., & Schedler, C. (2015). A comparative study of competency-based courses demonstrating a potential measure of course quality and student success. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 18(4). 1-4. http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter184/krause_dias_schedler184.pdf
- Manpower. (2016). *Soft Skills 4 talent*. Human Age Institute. http://www.manpowergroup.es/data/files/Estudios/pdf/Soft_Skills_4_Talent_-_Estudio_Human_Age_Institute_636171371353225000.pdf
- Martínez, P. y Gonzáles, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educ. Pesqui*, 45, 1-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2018). *Lineamientos Académicos Generales para Institutos Tecnológicos y Escuelas de Educación Superior*. <http://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/normativa-actual.php>
- Núñez, J. (2016). El modelo competencial y la competencia comunicativa en la educación superior en América Latina. *Foro de Educación*, 14(20), 467-488. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.023>



- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2003). *The definition and selection of key competencies*. <https://doi.org/10.1787/26174979>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Parson, L., Childs, B. & Elzie, P. (2018). Using Competency-Based Curriculum Design to Create a Health Professions Education Certificate Program the Meets the Needs of Students, Administrators, Faculty, and Patients. *Health Professions Education* 4(s/n), 207-217. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.03.008>
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (16), 55-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263019682004>
- Sánchez, I. y Rubia Avi, M. (2016). *Dos recorridos diferentes para la implantación de las competencias en la universidad: España y EE. UU.* <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=126812411&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Sepúlveda, M. (2018). Las Competencias Transversales, base del Aprendizaje para Toda la Vida [Foro de internet]. <https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias//3302-1681.pdf>
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56712875003>
- The University Senate leadership charged an ad hoc Committee on Competency-Based Education (2017). *Competency-based learning*. Auburn University. <https://www.auburn.edu/administration/governance/senate/agendas/2016-2017/Feb17/CBEReport%20Final%20January%202017.pdf>
- Tirado, L. J., Estrada, J., Ortiz, R., Solano, H., González, J., Alfonso, D., Restrepo, G., Delgado, J. F., Ortiz, D. (2006). Competencias profesionales: una estrategia para el desempeño exitoso de los ingenieros industriales. *Revista educación en ingeniería*. 1, (s/n), 1-11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43004010>> ISSN 0120-6230
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación Cualitativa: Herramientas universitarias*. Edit. Gedisa, S.A.

- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170. <https://www.upv.es/entidades/ICE/info/EvaluacionCompetenciasGenericas.pdf>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones entorno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Yániz, C. y Villardón, L. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. *Didac*, 60, (s/n), 15-19. <http://revistas.iberomx.com/didac/uploads/volumenes/6/pdf/Didac60.pdf>



CAPÍTULO 10

PERTINENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DE UNA CARRERA DE MÚSICA: PERCEPCIONES DE LOS EGRESADOS³⁴

RELEVÂNCIA DO PERFIL DO GRADUADO DE UM PROGRAMA DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA: PERCEPÇÕES DOS GRADUADOS³⁵

Jonathan Camilo Gómez Palomino
Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0001-9510-9321>
jgomez@pucp.edu.pe

Lileya Manrique Villavicencio (asesora de tesis)
Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-1044-6298>
لمانريق@pucp.edu.pe

34 Derivada de la tesis titulada “Percepciones de los egresados sobre la pertinencia del perfil de egreso de la carrera de música de una universidad privada peruana” para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación con mención en Currículo”. Sustentada: 29/04/2020. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16186>

35 Derivado da dissertação intitulada “ Percepciones de los egresados sobre la pertinencia del perfil de egreso de la carrera de música de una universidad privada peruana “ para obtenção do grau de Mestre no programa “ Maestría en Educación con mención en Currículo “. Defendida: 29/04/2020. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16186>

RESUMEN

La presente investigación aborda el tema de la evaluación de la pertinencia del perfil de egreso, asunto de interés en carreras emergentes, como lo es la música en el contexto del Perú. El objetivo es describir la percepción de los egresados sobre la pertinencia técnica del perfil de egreso de la carrera de música de una universidad privada peruana. El enfoque de esta investigación es cualitativo, utiliza el método estudio de caso, de tipo instrumental, estudiando la pertinencia del perfil desde la percepción de los egresados. Para el recojo de información se empleó el focus group y la entrevista semiestructurada. La información recogida fue organizada mediante codificación y para su análisis se empleó la triangulación de métodos. Acerca de los resultados, los egresados perciben que el perfil de egreso de la carrera de música tiene una sólida pertinencia técnica, en el entendido que forma emprendedores de negocios musicales para una industria cultural y del entretenimiento en desarrollo.

PALABRAS CLAVE: Evaluación del perfil; perfil de egreso; pertinencia técnica.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a questão da avaliação da relevância do perfil do graduado, uma questão de interesse em carreiras emergentes, como a música no contexto peruano. O objetivo é descrever a percepção dos graduados sobre a relevância técnica do perfil dos graduados do programa de graduação musical em uma universidade privada peruana. A abordagem desta pesquisa é qualitativa, usando o método de estudo de caso instrumental, estudando a relevância do perfil a partir da percepção dos graduados. Grupos de foco e entrevistas semi-estruturadas foram usados para coletar informações. As informações coletadas foram organizadas por meio de codificação e a triangulação de métodos foi utilizada para sua análise. Com relação aos resultados, os graduados percebem que o perfil do graduado em música tem uma sólida relevância técnica, no entendimento de que ele forma empresários de negócios musicais para uma indústria cultural e de entretenimento em desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação do perfil; perfil dos graduados; relevância técnica.

1. INTRODUCCIÓN

Durante la última década del siglo XXI la oferta de estudios en música en Perú se ha extendido a la formación superior universitaria, con la aparición de carreras de música o similares en universidades públicas y privadas. Sus egresados son profesionales en música, en artes con mención en música o profesionales en educación musical y se enfrentan a un mercado laboral en desarrollo (Foppiano, 2016).



Sobre la carrera de música y del músico se identifican tensiones en torno a la identidad y autodefinición de este último en el Perú, así como en relación a su ocupación y las oportunidades en el mercado laboral. Si bien se puede definir al músico como “quien hace y vive de la música” (PUCP, 2018 en Yáñac, 2018, p.14), la definición formal de un músico profesional está referida a la función de composición e interpretación; pero, la definición del profesional de la música es más amplia, pudiendo referirse incluso a otras disciplinas, como profesor, técnico, investigador y una variedad de escenarios aparentemente fuera de la música. De allí la necesidad de conocer sobre las percepciones de los egresados respecto de la pertinencia de su perfil de egreso, el cual expresa la preparación recibida en determinadas competencias y bajo cierto tamiz identitario de la universidad, para incorporarse al mundo laboral.

Por tanto, esta investigación versa sobre la pertinencia técnica del perfil de egreso, entendida como la respuesta a las demandas laborales, tanto del desarrollo del mercado y de los negocios musicales, como las necesidades de los empleadores, en relación a sus prioridades y capacidades, así como de otros campos laborales emergentes. Así, a través de un estudio de caso centrado en el perfil de egreso de la carrera de música de una universidad privada peruana, se describen las percepciones de los egresados en cuanto a su aporte al desarrollo de la industria musical y a la satisfacción de las demandas de la industria cultural y del entretenimiento. De esta manera, se evalúa en el perfil de egreso un criterio relevante o de rigor como es la pertinencia (Hawes, 2010), en este caso técnica, para diferenciarla de la pertinencia social (Rojo, 1999).

Los resultados sirven a la carrera para revisar el compromiso asumido con el estudiante en la declaración del perfil de egreso y para acercar la formación que entrega a las necesidades y demandas laborales vigentes.

2. LA EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA EN EL PERFIL DE EGRESO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1 El perfil de egreso en la educación superior

Existe debate alrededor de la definición del perfil de egreso. Aun cuando se asume cierto entendimiento común (Barrie, 2006), los estudios lo conceptualizan de manera distinta, valorando características según el contexto. Se coincide, sin embargo, en que el perfil de egreso es un elemento importante en la construcción del currículo, pues lo orienta y, al expresar los resultados de la formación, finalmente lo define (Villalobos, Cornejo y Salcedo, 2015).

En ese sentido, se parte de concebir el perfil de egreso como una declaración formal de la universidad sobre el resultado de la formación expresada en los atributos o competencias del egresado, así como en los contextos de su práctica, que orienta el currículo (Hawes, 2010; Barrie, 2006; Riquelme, Ugüeno, Del Valle, Jara y Del Pino, 2017). Se distingue del perfil profesional, que da



cuenta de las competencias que alcanza el profesional en el ejercicio de sus funciones, respecto de lo que la profesión dice sobre sí misma (Hawes, 2010).

El perfil de egreso presenta una estructura general de tres componentes relacionados y también dependientes: a) Una declaración sobre el propósito y el compromiso formativo de la universidad, desde su enfoque en el logro de los resultados expresados en el perfil de egreso; b) La especificación de los ámbitos en que se realizará la profesión, las tareas esenciales o sobre qué deberá tomar decisiones críticas; c) Una declaración de las competencias o dominios que identifican al profesional y le hacen acreedor a un título profesional (Hawes y Corvalán, 2005; Hawes, 2010; Moller y Gomez, 2014).

Esta declaración de atributos o competencias compromete a la universidad, en tanto expresa su propósito en la sociedad, así como la contribución que, de manera particular, hará cada estudiante como ciudadanos globales, miembros efectivos de la sociedad y agentes del bien social (Sampson, Moltchanova, Robertson, et al., 2018).

2.2 La pertinencia en el perfil de egreso

El concepto de pertinencia “constituye el fenómeno por medio del cual se establecen las múltiples relaciones entre la universidad y el entorno” (Malagón, 2005, p.55). Así, a lo largo de la historia se han presentado dos perspectivas: una perspectiva economicista, marcada por la relación universidad-sector productivo, en la que se asume que la universidad tiene como finalidad responder al desarrollo económico y proveer de egresados para el mundo laboral; y una perspectiva social, en la que se abordan los problemas sociales, políticos y económicos, considerando que la universidad debe dar respuesta a las necesidades sociales para el desarrollo (Malagón, 2005; Ruiz, Dussan, Montoya y Tamayo, 2017).

De esta manera, a la primera perspectiva se le conoce como pertinencia técnica, mientras que, a la segunda, como pertinencia social (Rojo, 1999). La pertinencia técnica atiende necesidades que provienen de las demandas laborales; es decir, del desarrollo del mercado, como las necesidades de los empleadores, en relación a sus prioridades y capacidades. Se incluyen aquí los campos laborales emergentes, pero también aspectos del desarrollo económico nacional (Gonzales, Díaz, Valassina, Cortés, Letelier, Letelier, y Saelzer, 2017). Respecto a la pertinencia social, esta busca satisfacer las demandas sociales, entendidas como la atención a los sistemas sociales, productivos y políticos, con foco en el desarrollo sostenible del país (Camarena y Velarde, 2010).

2.3 La evaluación del perfil de egreso

La evaluación del perfil de egreso tiene un doble objetivo: comprobar los resultados del programa, entendiendo que el perfil es el resultado esperado, y retroalimentar el propio proceso formativo; también se evalúa el impacto



del perfil de egreso en el mundo laboral, por ejemplo, desde el desempeño de los egresados en escenarios laborales (Riquelme, et al., 2017). Por su parte, Jerez (2017) explica que es posible evaluar el perfil de egreso en cada una de las cinco fases de la trayectoria educativa y laboral del estudiante; como por ejemplo: en los efectos de la formación, desde que los egresados se insertan en el medio hasta los 3 años, donde dan cuenta de los requerimientos laborales y de actualización del perfil. De otro lado, Hawes (2010) sugiere que se verifique tres niveles: de declaración, de ámbitos de realización y de competencias, que son los componentes de un perfil de egreso.

En la evaluación del perfil se recomienda incluir a actores externos como los propios egresados, profesionales, profesionales jubilados, empleadores, empresas, miembros de la comunidad y otros laborales (Riquelme et al., 2017). Esta investigación considera a los egresados como una fuente valiosa de información en el proceso de evaluación de la pertinencia, pues permiten observar el perfil logrado, su desempeño profesional y las opiniones respecto de la formación (Rojo, 1999). Una de las vías en que los egresados participan de la evaluación es la autopercepción sobre el proceso formativo, que es su opinión respecto al grado de satisfacción o apreciación sobre aspectos de la formación profesional recibida (León, 2014).

3. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN MÚSICA EN EL PERÚ

Durante la última década del siglo XXI, la oferta de estudios en música en Perú se ha extendido a la formación superior universitaria con la aparición de carreras de música o similares en universidades públicas y privadas. Según registros del SIBE³⁶ al 2017, de las diez universidades que brindan dichas carreras, cuatro cuentan con egresados profesionales en música, artes con mención en música o educación musical en los últimos años. Según el mismo registro, entre 2014 y 2017 egresaron un total de 298 alumnos.

Acerca de la identidad y autodefinición del músico en el Perú, según el Observatorio Laboral de la PUCP (2018, en Yánac, 2018, p.14), los egresados de música definen al músico como “a quien hace y vive de la música”. Por su parte, la definición formal de un *músico profesional* está referida a la función de composición e interpretación; pero, la definición del *profesional de la música* es más amplia, pudiendo referirse incluso a otras disciplinas, como profesor, técnico, investigador y una variedad de escenarios aparentemente fuera de la música (Bennett, 2008).

Sobre el rol docente, los músicos evitan autodefinirse como tales, especialmente los que tienen el ideal de ser ejecutores o artistas (Pellegrino, 2009). En efecto, a menudo los músicos pueden autodefinirse por lo que esperan

36 Sistema de procesamiento y generación de información de universidades para el informe bienal de universidades de SUNEDU

ser más que por lo que caracteriza su principal fuente de ingresos (Bennett y Stanberg, 2006); ya que aquel que se dedica a algún rol musical lo hace con la expectativa de obtener autosostenibilidad económica (Observatorio Laboral PUCP, 2018; Bennett, 2008).

Respecto al mercado en el que se desenvuelve el músico en Perú, si bien se entiende que su ejercicio profesional se encuentra inmerso en la industria fonográfica, que comprende, las actividades principales, de soporte y las industrias de la música (Foppiano, 2016, p.45), no se limita a esta, incluyéndose también actividades en industrias colindantes pertenecientes a la industria cultural y del entretenimiento.

Foppiano (2016) sostiene que el auge y desarrollo de la música en Perú es reciente, se caracteriza por la informalidad o por formatos de pequeña empresa y presenta ámbitos laborales emergentes, principalmente en la digitalización de los negocios y en la integración de la cultura como oportunidad de negocio. Respecto a lo segundo, ejemplos como bienes y servicios con contenidos multiculturales o actividades comerciales destinadas a la propiedad intelectual, así como derechos de autor y conexos. Finalmente, el autor menciona que en dicho contexto son requeridos perfiles de administradores musicales con características como la eficiencia, la creatividad, la innovación y, sobre todo, el conocimiento de administración.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación asume un enfoque cualitativo al centrarse en la comprensión de las particularidades del objeto de investigación (Stake, 1999), así como su interacción con los sujetos sociales. Además, aplica el método estudio de caso de tipo instrumental, para comprender una situación particular que aborda la percepción del sujeto de investigación (Rodríguez y Vallderiola, 2012). Aún cuando el método estudio de caso no permite generalizar los resultados, se logra un conocimiento profundo del caso estudiado (Stake, 1999).

El objetivo es conocer la percepción que tienen los egresados sobre la pertinencia técnica del perfil de egreso de la carrera de música de una universidad privada peruana. Para abordar el objetivo, se estableció a priori, como única categoría, la pertinencia técnica y se diferenció dos subcategorías, así como los aspectos que sirvieron para orientar el análisis.



Tabla 10.1.

Categorías, subcategorías y aspectos de análisis

Categoría
Percepción de pertinencia técnica La pertinencia técnica del perfil de egreso es la respuesta a las demandas laborales, tanto del desarrollo del mercado y de los negocios musicales, como de las necesidades de los empleadores, en relación a sus prioridades y capacidades; se incluyen aquí los campos laborales emergentes.
Subcategorías y aspectos de análisis
<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo de la industria cultural y del entretenimiento Un perfil de egreso presentará pertinencia técnica en tanto el egresado aporte con su perfil al desarrollo de la industria cultural y de entretenimiento, en que se debe desempeñar como tal. Aspectos de análisis:<ul style="list-style-type: none">• Aporte del perfil de egreso: cómo la declaración del perfil de egreso en sí misma expresa un aporte pertinente a la industria musical, expresado en la identidad del egresado.• Ámbitos de realización: cómo los egresados expresan un ejercicio que responde a las necesidades de la industria.
<ul style="list-style-type: none">• Satisfacción de las demandas de la industria cultural y del entretenimiento Un perfil de egreso presentará pertinencia técnica en tanto la formación en competencias, con base en conocimientos, habilidades y actitudes, satisfaga las necesidades de la industria y de los empleadores. Aspectos de análisis:<ul style="list-style-type: none">• Operacionalización de competencias: cómo las competencias son útiles para responder a las demandas laborales.• Valoración de su desempeño: los egresados reconocen que responden competentemente a las demandas de la industria.

Nota. Elaboración propia

El caso que se estudia es la pertinencia técnica del perfil de egreso de la carrera de música de una universidad privada peruana desde la percepción de sus egresados. La selección de este caso es relevante, en cuanto es de interés conocer si los perfiles de egreso son pertinentes a un mercado laboral donde la oferta universitaria de carreras de música es reciente (desde 2009). Así mismo, conocer el impacto de dicho perfil de egreso en el mercado laboral musical, dado que tiene el mayor número de egresados de esta especialidad y, por lo tanto, mayor participación de profesionales en el mercado laboral.

Con la finalidad de contextualizar el caso, se proveen algunos datos específicos. La universidad se encuentra ubicada en Lima-Perú, con 27 años



desde su fundación, ofrece 47 carreras en pregrado contenidas en 13 facultades. En su modelo educativo la universidad declara como misión “Formar líderes íntegros e innovadores con visión global para que transformen el Perú”, y como visión “Ser líder en la educación superior por su excelencia académica y su capacidad de innovación”.

Sobre la carrera de música, esta pertenece a la Facultad de Artes Contemporáneas, creada en el año 2008. La carrera cuenta con tres menciones, ejecución, composición y producción, las que comparten una formación general durante los seis primeros ciclos académicos y una específica en los cuatro últimos. Así, el perfil de egreso se compone por la declaración del perfil, distinguido por mención:

Tabla 10.2.

Declaración del perfil de egreso por mención

Mención en producción	Diseñar y producir eventos, conciertos, espectáculos y recitales musicales. Desarrollar material fonográfico desde su capacidad de productor musical o discográfico.
Mención en composición	Crear y/o arreglar obras musicales para artistas solistas, agrupaciones o medios como el teatro, la radio, el cine, la televisión, publicidad, internet y multimedia, además de espectáculos en vivo.
Mención en ejecución	Ejecutar, dirigir y/o arreglar obras musicales versátiles, de un alto nivel de exigencia técnica e interpretativa, ya sea para grabaciones en estudio o presentaciones en vivo para agrupaciones y/o proyectos solistas, propios o de otros artistas.

Nota. Tomado del perfil de egreso de la carrera de música en 2019

A la declaración le siguen las competencias generales, desarrolladas en los programas académicos de la universidad, y las específicas, desarrolladas a través de los cursos de especialidad:

Tabla 10.3.

Competencias generales y específicas

Competencias generales	Competencias específicas
Pensamiento Innovador, Ciudadanía, Pensamiento Crítico, Comunicación Escrita, Comunicación Oral, Manejo De La Información, Razonamiento Cuantitativo.	Destreza Musical, Creatividad Musical, Aplicación De Tecnologías.

Nota. Tomado del perfil de egreso de la carrera de música en 2019



El perfil de egreso finaliza con una descripción de los ámbitos de realización propuestos para la carrera de música: (1) Compositor y ejecutor de productos musicales, (2) Mánager de agrupaciones o sellos discográficos, (3) Creador y productor musical o de espectáculos para medios, (4) Emprendedor en cualquier proyecto de la industria musical y el entretenimiento, (5) Investigador musical, y (6) Docente de música.

El universo de egresados de la carrera de música al semestre 2018-1, está conformado por 212 personas de las tres menciones. Para determinar la muestra de informantes se aplicaron como criterios de inclusión: egresados hasta el 2018-1, con disposición a participar, de ambos sexos, de las tres menciones; y como criterio de exclusión: informantes sin experiencia profesional de al menos 6 meses en música (se estableció el tiempo para que pudieran comentar desde una experiencia laboral profesional). Se estableció una estrategia de muestreo mixta: muestreo por conveniencia, que facilitó el acceso a informantes, quienes no se encontraban ubicados en un único lugar físico; y muestreo por bola de nieve, que permitió agregar participantes conocidos de los informantes iniciales (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). De esta manera, la muestra se conformó con 12 egresados, pero concretaron su participación como informantes ocho de estos. Para estudios de caso, un tamaño mínimo de muestra se conforma entre 6 y 10 informantes para tratar tendencias y de 3 a 5 para profundizar en asuntos concretos (Hernández et.al., 2014).

Tabla 10.4.

Egresados informantes

#	1	2	3	4	5	6	7	8
Mención en	Produc- ción	Composi- ción	Produc- ción	Produc- ción	Composi- ción	Produc- ción	Ejecu- ción	Produc- ción
Egreso en	2016-1	2016-1	2016-2	2017-1	2017-1	2017-2	2017-2	2018-1
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Femenino	Masculino	Masculino	Femenino	Masculino

Nota. Elaboración propia

Para en el recojo de información se utilizaron el grupo focal y la entrevista semiestructurada, esta última se aplicó a aquellos que informaron sobre un ejercicio diferenciado de los ámbitos de realización declarados en el perfil: (i) participación laboral en ámbitos de realización emergentes o (ii) en ámbitos de realización conexos a la música. Así, la combinación de ambas técnicas permitió dotar de rigurosidad académica, profundizar en la recolección de información y lograr la saturación de las categorías de estudio (Monje, 2011). De otro lado, se cuidó la validez y confiabilidad de los instrumentos que fueron sometidos a validación de jueces expertos que verificaron la relevancia, congruencia y claridad de los instrumentos.



Para la organización de la información recogida, se procedió a codificar las intervenciones de los informantes de la siguiente forma: focus group (FG), entrevistado 1 (E1), entrevistado 2 (E2), entrevistado 3 (E3), entrevistado 4 (E4). Se empleó la técnica de codificación inductiva para la información del focus group; es decir, se prefirió obtener “códigos” directamente de los datos sin considerar aquellas categorías utilizadas para su recolección, con la finalidad de que el investigador capture hallazgos de manera abierta y con mayor sensibilidad (Stake, 1999). Se establecieron tres niveles de análisis en la codificación; desde lo descriptivo, procurando reconocer patrones en los códigos, hasta lo inferencial donde se les agrupó en categorías significativas en una matriz. Tomando como insumo el esquema de códigos por niveles (matriz) elaborado con los hallazgos del focus group se procedió a codificar, esta vez mediante un proceso deductivo, las entrevistas realizadas, etiquetando los hallazgos con los códigos de la matriz.

Para realizar el análisis de la información se utilizó la triangulación metodológica (Stake, 1999), específicamente la de tipo triangulación dentro de método. De esta manera, la información otorgada por los egresados informantes en el grupo focal fue triangulada con la que dieron de manera individual en las entrevistas. Esto permitió establecer los resultados no como una posición de los egresados, sino como una interpretación de su experiencia, a la que asignan un significado.

5. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Para comprender la forma en que los egresados perciben la pertinencia técnica del perfil de egreso de la carrera de música de una universidad peruana privada, los hallazgos se presentan organizados según las sub-categorías y aspectos presentados en el diseño metodológico.

5.1 Contribución del perfil de egreso al desarrollo de la industria cultural y del entretenimiento

Aporte del perfil de egreso

La característica constituyente de la identidad del músico de la universidad del caso es la del músico emprendedor. Los egresados sustentan la necesidad de dicho perfil en que la industria se encuentra en desarrollo, por lo que el emprendimiento está vinculado a la autogeneración de empleo: «*Todos los que han salido, tienen este emprendimiento*» (E4), «*Todo se basa en generar tu propio puesto de trabajo*» (FG). Así, el principal aporte que realizan al desarrollo de la industria musical es el de emprender negocios. Además, los egresados asocian otras características como la innovación y creatividad, la vocación para los negocios y el conocimiento de la industria musical; lo que acentúa el vínculo con el perfil declarado, que reconocen de modo común y hasta unánime, líderes innovadores que transforman el Perú. Refuerza lo anterior, la diferenciación que hacen los entrevistados acerca de su perfil con



el de otras universidades: «*he visto más proyectos, ya sean musicales o de negocios que son emprendidos por los egresados de [mi universidad] más que otras universidades*» (E1). De esta manera, al definirse como emprendedores en nuevos negocios, se perciben a sí mismos como mejor preparados para insertarse en el modelo de la industria cultural y del entretenimiento que ellos reconocen como en desarrollo y caracterizado por la autogestión. Estos hallazgos reflejan de manera clara un sentido particular de creencias y valores dados por la universidad a la que pertenecen (Barrie, 2006), así como un aporte al desarrollo económico de su industria (Gonzales, et al., 2017).

Otro asunto que resalta de los hallazgos sobre la identidad del egresado es la referencia a la existencia de dos tipos de profesionales de la música, tal como lo anotaban Vilar (2008) y Bennett (2008). Aún cuando se reconocen versátiles en el ejercicio del campo musical, los egresados identifican a sus pares de otras universidades como ejecutores musicales y con mayor tendencia a la investigación: «*a comparación de [otra universidad], que sí tengo amigos y ellos se han ido mucho más a la parte de ejecución, por ejemplo*» (FG), «*en investigación musical he visto más en [otra universidad]*» (E3). Es decir, acercan su perfil a la definición del profesional de la música, mientras que aseveran que egresados de otras universidades tienen un perfil de músico profesional.

Ámbitos de realización

Los egresados se muestran de acuerdo en afirmar que la industria se caracteriza por su informalidad, asunto que se ve proyectado en las formas de contratación, estructura de los proyectos musicales o de entretenimiento, delegación de funciones, entre otros. «*(...) si viene alguien que dice que puede hacerte de mánager, de booking y del que te cambie las cuerdas de la guitarra, probablemente lo contrate así no haga ninguna de las tres cosas bien*» (FG). Precisamente, respecto a la informalidad del sector, los egresados perciben que su perfil es pertinente, pues gracias a su formación en negocios y administración musical, realizan su aporte a la formalización de la industria, «*el alumno [de la universidad], sí se va por el lado más de buscar los procesos que debe tener (...), para que todo encamine bien como hace una empresa*» (E4). De este modo, perciben que el perfil responde a los requerimientos de una industria que está en crecimiento y que necesita profesionales capaces de conducir proyectos para dinamizarla y consolidarla, lo que refuerza la relación de los egresados con las características de administrador de negocios musicales o profesional de la música que como músico profesional (Bennett, 2008; Vilar, 2008; Foppiano, 2016).

Sobre los ámbitos declarados en el perfil de egreso, en relación con la industria de la cultura y entretenimiento en el Perú, surgen algunas particularidades a considerar:

El principal ámbito de realización señalado por los egresados es la docencia, porque es el que todos ejercen, aunque no por ello el de mejor reputación; hallazgo que coincide con los estudios señalados en el marco de referencia



y contextual (PUCP, 2018; Bennett, 2008; Foppiano, 2016). Los entrevistados señalan que es un ámbito en que trabajan desde antes de egresar, «*Mis primeros trabajos fueron de frente de docencia musical como profesor*» (E2), es de incorporación sencilla en colegios, academias y servicios a domicilio, y de alta demanda. A pesar de ser un ámbito común, reconocen que no cuentan con las herramientas suficientes para ejercer como profesionales.

Otro ámbito de realización declarado es el de compositor o ejecutor. Al respecto, los egresados señalan que el ejercicio profesional es limitado, esporádico y no continuo: «*También puede trabajar como compositor de singles, músico de sesión (...), si algún artista o músico está grabando una producción discográfica, entonces, requiere músicos y convoca*» (E2). Es decir, es posible, aunque no es común, encontrar egresados que lo ejerzan, salvo por aquellos músicos ejecutores con emprendimientos musicales propios, como artistas.

Sobre el ámbito de mánager, los egresados señalan que en el mercado peruano existe una confusión respecto al ámbito de realización como tal, pues los empleadores solicitan que el músico pueda desempeñarse como mánager y booking agent juntamente, actividades entendidas de manera distinta (Foppiano, 2016): «*(...) un mánager es un “todista”, pasa siendo medio productor musical hasta que hace el que hace booking de los locales, se vuelve una tarea tan nebulosa que finalmente no termina siendo un mánager*» (FG). Los egresados consideran que se inician como booking agent y que luego, a mayor experiencia laboral, ejercen como mánager; hallazgo que demuestra el cambio entre el perfil de egreso y el perfil profesional (Hawes y Corvalán, 2005; Hawes 2010).

En adición, aun cuando no es directamente relativo al ámbito de mánager, los egresados señalan también ejercer en el sector de la producción de eventos: «*Shows en general, entretenimiento. Creo que a los músicos los encuentras en todo lo que es la rama del entretenimiento*» (FG). Además, respecto de la producción musical, las principales REFERENCIAS se expresan en relación a la posproducción o la ingeniería de sonido, aun cuando estos dos espacios no se reconocen como propiamente del músico egresado de la universidad del caso.

Acerca del ámbito de realización de investigador musical, ningún egresado lo reconoce como un ámbito de realización del contexto, debido a que consideran no tener formación en este asunto, así como que no existe demanda laboral suficiente: «*De investigador musical no he conocido a alguien, no es un campo que los egresados [de la universidad] estén muy interesados*» (E2).

Sorprende hallar que, salvo una sola mención, ningún egresado reconoce el ámbito de realización de emprendedor como uno en sí mismo; lo que refleja que para los egresados el emprendimiento es una característica identitaria de su perfil, más que un ámbito de realización.



Finalmente, resalta la mención del teatro musical, ámbito no señalado como tal en la descripción de la declaración del perfil, reconocido por los egresados como un ámbito emergente, en importante crecimiento, en el que el egresado puede cumplir diferentes roles importantes, como intérprete de instrumento o de voz, como compositor, productor o como arreglista: «(...) *sigo trabajando con el teatro e incluye sonido, fabricación de contenido, pistas, arreglos cualquier cantidad*» (E3). Otros ámbitos mencionados, no reconocidos como emergentes sino como de actual realización, son la musicoterapia y la musicología, así como otros relacionados a los medios de comunicación o canales de difusión, como los de programador radial e influencer.

5.2. Satisfacción de las demandas de la industria cultural y del entretenimiento

Operacionalización de competencias del perfil de egreso

Las competencias generales expresadas en el perfil de egreso se refieren al pensamiento innovador, ciudadanía, pensamiento crítico, comunicación escrita, comunicación oral, manejo de la información y razonamiento cuantitativo. Los entrevistados coinciden en que utilizan casi todas las competencias generales, con cuestionamientos a las competencias de comunicación escrita y oral, de las que perciben que su utilización es básica y expresan que la primera no es utilizada con la misma constancia que la segunda; y a la competencia manejo de información y razonamiento cuantitativo, como las menos utilizadas. Señalan que la competencia de pensamiento innovador es la que principalmente utilizan. Sobre el análisis crítico, es utilizado en el manejo de emprendimientos: «*[Sobre pensamiento crítico] siempre estamos buscando la forma [de minimizar los errores], (...) o sea, crear procesos, siempre ser críticos con lo que hacemos para buscar soluciones*» (E4). Finalmente, la competencia de ciudadanía se percibe que no corresponde a la formación universitaria y al perfil de egreso, sino que proviene de la formación de la persona. Ello expresa una utilización distanciada de lo mencionado en el perfil, e incluso con falta de pertinencia respecto de las necesidades identificadas por los egresados y su relación con la industria y su ejercicio: «*Si queremos hacer una industria, [la competencia de ciudadanía] se tiene que convertir en una cosa importante*» (E3).

Respecto de las competencias específicas, el perfil menciona tres: creatividad musical, destreza musical y aplicación de tecnologías. Los egresados coinciden en mencionar que las utilizan en su ejercicio profesional en tanto les permite responder a demandas técnicas, indistintamente de la mención a la que pertenezcan.

Acerca de la competencia específica de creatividad musical; comprende la creación, composición, arreglo y ejecución de obras musicales. En relación con lo primero, los egresados perciben que sí es utilizada cuando se está referida al ejercicio docente, no respecto a la creación de nuevas piezas o en tipos de expresión musical: «*Como compositor puedo tener un cierto nivel de*



creatividad, se me ha hecho fácil, el ser creativo al momento de plantear como para enseñar tal o cual cosa a un alumno, pues, también viene bien la creatividad» (E2). Con referencia a la composición de obras musicales y arreglo musical, los egresados perciben que son las menos utilizadas. Finalmente, en el caso de la ejecución de obras musicales, sí se utiliza la competencia en diferentes campos como la docencia, en la práctica en bandas o en emprendimientos musicales.

En relación a las competencias de destreza musical, específicamente respecto al uso del lenguaje musical escrito, es mencionado por los egresados que están en ejercicio de la docencia musical, y no la ejercen aquellos relacionados a ámbitos de realización de producción.

Finalmente, en relación a la aplicación de tecnologías, los egresados señalan que sí tuvieron formación en ello, pero salvo aquellos que ejercen un ámbito de realización en producción o similares, no utilizan dicha competencia en su ejercicio.

Valoración de su desempeño a partir de la formación recibida

Los egresados perciben que los primeros semestres de formación tuvieron cursos con una conexión incipiente a su campo profesional, mientras que en los últimos semestres sí observaron mayor coherencia: *«Siento que faltó orden porque el nivel de preparación en teoría o en otras cosas ha sido superior en algunas promociones que en las primeras, o era el mismo curso pero cada profesor hacía diferentes temas porque no había unificación de sílabos, hasta cuando ya estaba pasando la mitad de la carrera» (E1).*

De manera general, los egresados entrevistados comentaron algunas fortalezas y debilidades. En primer lugar, insistieron en que la principal fortaleza es la formación recibida en negocios, necesaria para el entorno en que deben desarrollarse. Incluso así, la formación es percibida como insuficiente respecto de los retos de la industria, sobre todo cuando se debe emprender: *«Dicen que todos vamos a salir conociendo sobre la industria, cómo manejarla y todo, pero en realidad no es así» (E1).* Luego, la versatilidad, considerada fortaleza en la declaración del perfil, se torna debilidad desde la suficiencia del aprendizaje; se saben conocedores de una multiplicidad de asuntos, pero no suficientemente expertos en uno de estos: *«(...) sabemos un poco de todo pero no mucho de algo» (FG).* En ese sentido, habrían deseado recibir una formación más cercana a la experiencia: *«(...) yo salí pensando que sabía bastante, (...) pero cuando entré a este campo laboral tuve un choque de realidad y no era lo suficientemente rápido como pensé que era» (FG).* En tercer lugar, los egresados concuerdan en señalar que ciudadanía es una competencia completamente ausente a lo largo de la formación, sin embargo, tampoco es indispensable: *«Voy a estar de acuerdo con los demás cuando mencionan lo de ciudadanía, pues, no lo han inculcado en la malla que nos ha tocado estudiar a la mayoría» (FG).* Por su parte, entre las competencias que han sido valoradas como con satisfacción limitada, se encuentra



principalmente la de aplicación de tecnología: «El 99% de mi tiempo es uso de las tecnologías y hubiera sido más valioso [aprenderlo]» (FG). Finalmente, respecto a la competencia de lenguaje musical también se comentaron insuficiencias, sobre todo en la posibilidad de ejercer con especialización: «Es decir, sé expresarme a través de lenguaje musical, (...) pero no a un nivel de especialización en el cual diga, oye yo salí de la universidad y soy experto en eso» (FG).

En cuanto a la valoración de sus empleadores sobre su desempeño, los egresados reconocen, en general, no haber recibido retroalimentación que mencione oportunidades de mejora relativas a su formación. Respecto a este asunto, las experiencias más señaladas son referentes al ámbito de realización de la docencia: «En la parte de la docencia, en general, las personas que me han contratado han estado bastante satisfechas con lo que he hecho y sí he aplicado lo que he aprendido de teoría y todo eso, pero siento yo que mi trabajo [es] a medias por lo que no tengo la base» (E1).

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, se afirma que los egresados consideran que su carrera presenta sólida pertinencia técnica, pues forma emprendedores de negocios musicales para una industria cultural y del entretenimiento en desarrollo.

Los egresados reconocen en la declaración del perfil una identidad común pertinente, adecuada y vigente; además, identifican como característica constituyente del perfil de egreso, el emprendimiento y, junto a este, la innovación, creatividad y versatilidad, la vocación para los negocios y el conocimiento de la industria musical. Todas estas características expresan un perfil de profesionales de la música.

Sobre la percepción de los egresados respecto a los ámbitos de realización que se señalan en el perfil de egreso, no todos denotan pertinencia técnica, como en el caso del ámbito de investigación. Los principales ámbitos en que encuentran ejercicio son los de docente y ejecutor musical; booking agent (no mánager como lo menciona el perfil); y en el campo laboral emergente del teatro musical. A pesar de lo anterior, es importante anotar que el contexto de la industria, concebida como un entorno informal, les permite afirmar que su perfil, orientado a la administración musical, es pertinente.

Finalmente, reconocen haber sido formados en competencias suficientes y útiles, en su mayoría, que les permiten obtener un correcto desempeño como profesionales de la música, desde su experiencia como egresados y desde la satisfacción que reciben de sus empleadores. Además, valoran positivamente su formación a pesar de percibir práctica insuficiente. Respecto de las competencias genéricas, el pensamiento innovador es la que principalmente utilizan, y coinciden en la utilidad del análisis crítico en relación al manejo de emprendimientos. Respecto a las competencias específicas, coinciden en que



el perfil las presenta con diferencias en el nivel logrado según la mención. Así, los entrevistados coinciden en que su perfil de egreso presenta, a través de la utilización de las competencias, una elevada pertinencia técnica.

REFERENCIAS

- Barrie, S.C. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, 51(2), 215–241. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6384-7>
- Bennett, D. (2008). *La música clásica como profesión: Pasado, presente y estrategias para el futuro*. Editorial Graó.
- Bennett, D. y Stanberg, A. (2006). *Identity as a Catalyst for Success*. Conferencia presentada en 17th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM). International Society for Music Education. Resumen recuperado de https://www.academia.edu/36688826/Identity_as_a_Catalyst_for_Success
- Camarena, B. O. y Velarde, D. (2010). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿Por qué? y ¿para qué? *Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, (1), 106-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=417/41712087005>
- Foppiano, G. (2016). *Negocios Musicales: ¿se puede vivir del arte en el Perú?* Editorial UPC.
- Gonzales, A., Díaz, C., Valassina, F., Cortés, G., Letelier, M., Letelier, P., y Saelzer, R. (2017). Propuesta para evaluación del logro de perfiles de egreso. En Centro Interuniversitario de Desarrollo (Ed.). *Evaluación del logro de perfiles de egreso: Experiencias universitarias*. (pp. 121-162). CINDA.
- Hawes, G. (2010). *Perfil de Egreso*. Universidad de Chile. https://www.academia.edu/1177102/PERFIL_DE_EGRESO
- Hawes, G. y Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Universidad de Talca. https://www.academia.edu/1177073/Construcci%C3%B3n_de_un_perfil_profesional
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Jerez, O. (2017). Criterios y modelos para la evaluación de perfiles de egreso en la educación superior: propuestas desde la práctica. En Centro Interuniversitario de Desarrollo (Ed.). *Evaluación del logro de perfiles de egreso: Experiencias universitarias*. (pp. 225-248). CINDA.



- León, A. (2014). Características de la autopercepción estudiantil sobre su perfil de egreso, 2010-2013, de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Privada Antenor Orrego - campus Trujillo. *Revista Pueblo Continente*, 25(2), 305-313. <http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/281>
- Malagón, L. (2005). *Universidad y Sociedad: pertinencia y educación superior*. Cooperativo Editorial Magisterio.
- Möller, I., Gómez H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la educación*, (41), 17-49. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652014000200002
- Monje, A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Observatorio Laboral PUCP. (2018) *Informe del mercado laboral de la Especialidad de Música*. Documento no publicado. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Pellegrino, K. (2009). Connections between performer and teacher identities in music Teachers: Setting an Agenda for Research. *Journal of Music Teacher Education*. 19(1), 36-55. <https://doi.org/10.1177/1057083709343908>
- Riquelme, P., Ugüeno, A., Del Valle, R., Jara, E. & Del Pino, M. (2017). Desafíos para la evaluación del perfil de egreso, aproximaciones conceptuales. En Centro Interuniversitario de Desarrollo (Ed.) *Evaluación del logro de perfiles de egreso: Experiencias universitarias* (pp. 19-38). CINDA.
- Rojo, N. (1999). Pertinencia social de los programas académicos de perfil gerencial en el sector salud. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 13(1), 70-79. https://www.researchgate.net/publication/294447128_Pertinencia_social_de_los_programas_academicos_de_perfil_gerencial_en_el_sector_salud
- Ruiz, F., Dussan, C., Montoya, D. y Tamayo, O. (2017). Perspectiva de una muestra de egresados sobre la pertinencia de los programas académicos. El caso de la Universidad de Caldas. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 70-87. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i29.89>
- Sampson, K.A., Moltchanova, E., Robertson, I. et al. (July 2018). A Roadmap for the Evaluation of Attributes in University Graduates. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 53(1), 119-134. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40841-017-0102-3>

- Stake, R., (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- SUNEDU (2019). *Estadísticas de Universidades por Programa de Estudios. Sistema en línea de información estadística de universidades* [Archivo electrónico]. <https://www.sunedu.gob.pe/sibe/>
- Vilar, J. (2008). Jóvenes músicos, formación académica y mundo laboral. *Musiker*, 16, 341-350. <https://core.ac.uk/download/pdf/11502464.pdf>
- Villalobos, E., Cornejo, N., y Salcedo, Y. (2015). Cuál es la percepción del logro de las competencias genéricas de los alumnos del instituto Tecnológico de Celaya al egreso de su formación profesional. *Pistas Educativas*, 37(115), 67-92. <http://itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/pistas/article/view/244>
- Yánac, D. (2018). *Inserción en el mercado laboral de los egresados de la especialidad de música de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. (Tesis de pregrado) <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13585>



CAPÍTULO 11

FORMACIÓN DOCENTE EN GRUPO: RECOMENDACIONES TÉCNICAS, EXPERIENCIAS COMUNICATIVAS E ITINERARIOS DE RESISTENCIA³⁷

FORMAÇÃO DOCENTE EM GRUPOS: RECOMENDAÇÕES TÉCNICAS, EXPERIÊNCIAS COMUNICATIVAS E ITINERÁRIOS DE RESISTÊNCIA^{38 39}

Roberta de Oliveira Barbosa

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5720-232X>
oliveira.barbosa@unesp.br

Deise Aparecida Peralta (orientador de dissertação)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5146-058X>
deise.peralta@unesp.br

Paulo Gabriel Franco dos Santos (coorientador)

Universidade de Brasília
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-8151-5334>
paulosantos@unb.br

37 Derivada de la disertación titulada “Experiências de formação docente: entre recomendações técnicas e ações comunicativas”, para obtener el grado de Magíster en el programa “Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos”. Sustentado: 20/05/2021. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/210860>

38 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

39 Derivada da dissertação intitulada “Experiências de formação docente: entre recomendações técnicas e ações comunicativas”, para obtenção do grau de Mestre no programa “Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos”. Defendida: 20/05/2021. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/210860>



RESUMEN

Las políticas actuales de formación docente están ancladas en preceptos típicos de la racionalidad técnica definidos por organismos multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Por otro lado, se fortalecen los grupos de investigación en educación, favoreciendo una lógica comunicativa. Partiendo de estas premisas, elaboramos el problema de investigación. *¿Qué experiencias de formación docente impartidas en grupos de investigación en educación se narran en el contexto de un Grupo de (Com)versar basado en la Acción Comunicativa, considerando la dimensión sistémica de los lineamientos oficiales para la formación docente en Brasil y sus relaciones con las políticas de la OCDE?* La metodología de investigación del Máster de la que deriva este texto incluyó un análisis documental y reuniones de un Grupo a (Com)versa con participantes de grupos de investigación en educación. Apoyados por Jürger Habermas y Walter Benjamin, entendemos que la narrativa de Memorias para identificar la Experiencia discutida en Benjamin puede ocurrir mediada por la Racionalidad Comunicativa defendida por Habermas. Se observó que las agendas de formación de los grupos de investigación participantes buscan valorar la formación del docente investigador; que el grupo de investigación es un espacio de elaboración teórica, profesional y de identidad, como refugio para los participantes que sienten acogida sus ansiedades.

PALABRAS CLAVE: Narrativas; Grupos de Investigación; Memoria.

RESUMO

As políticas de formação de professores da atualidade são ancoradas em preceitos típicos da racionalidade técnica definidas por organismos multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em contrapartida, grupos de pesquisa em educação fortalecem-se, privilegiando uma lógica Comunicativa. Partindo dessas premissas, elaboramos o problema de pesquisa, a fim de investigar *quais Experiências de formação docente proporcionadas em grupos de pesquisa em educação são narradas no contexto de um Grupo para (Com)versar pautado no Agir Comunicativo, considerando a dimensão sistêmica das diretrizes oficiais para formação de professores no Brasil e suas relações com as políticas da OCDE?* A metodologia da pesquisa de mestrado da qual esse texto deriva contou com uma análise documental e reuniões de um Grupo para (Com)versar com participantes de grupos de pesquisa em educação. Apoiados em Jürger Habermas e Walter Benjamin, entendemos que a narrativa de Memórias para identificar a Experiência discutida em Benjamin, pode ocorrer mediada pela Racionalidade Comunicativa defendida por Habermas. Observou-se que as agendas formativas dos grupos de pesquisa participantes buscam a valorização da formação do professor pesquisador; que o grupo de pesquisa é um espaço de elaboração teórica, profissional e identitária, como um refúgio para os participantes que sentem suas angústias acolhidas.



PALAVRAS-CHAVE: Narrativas; Grupos de Pesquisa; Memória.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre formação de professores são necessárias para diagnosticar as experiências diversas que ocorrem nos cursos de formação superior e para o desenvolvimento de políticas públicas, que repercutirão na qualidade da Educação Básica. Sabe-se, ainda, que as políticas de formação de professores da atualidade são ancoradas em preceitos típicos da racionalidade técnica, pautadas em noções próprias da Teoria do Capital Humano, e definidas, em grande medida, por relatórios e por índices de avaliações em larga escala de organismos multilaterais, como, por exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em contrapartida, grupos de pesquisa, cujo tema central é a formação docente, fortalecem-se, contrariando essa lógica de formação. Nos espaços desses grupos, ainda que professores em formação estejam inseridos no Sistema, encontram-se meios de dialogar e de coletivizar debates de interesse comum, privilegiando uma lógica Comunicativa. Partindo dessas premissas, elaboramos o seguinte problema de pesquisa para a dissertação de mestrado, da qual o recorte presente neste texto foi extraído: quais experiências de formação docente proporcionadas em grupos de pesquisa em educação são narradas no contexto de um grupo para (Com)versar pautado no Agir Comunicativo, considerando a dimensão sistêmica das diretrizes oficiais para formação de professores no Brasil e suas relações com as políticas da OCDE?

Buscamos elucidar o projeto de formação docente, inscrito em documentos oficiais que direcionam a formação de professores no país, aqui, compreendidos como instrumentos de manutenção do papel da educação e da formação profissional no capitalismo internacional. O segundo momento da pesquisa teve como objetivo valorizar e compreender experiências de enfrentamento de tal projeto, como as que ocorrem nos grupos de pesquisa, nos quais sujeitos, ainda que inseridos nesse Sistema, encontram meios de coletivizar debates que são de interesse comum. Esse movimento permitiu observar, também, se as narrativas dos professores carregam traços do projeto de formação internacional e de que forma os docentes entendem [esse projeto] e formam-se dentro desse contexto geral.

Para responder a essa pergunta, delineamos a metodologia da pesquisa, desenvolvida por meio de reuniões virtuais com participantes de grupos de pesquisa em educação, de diferentes regiões do Brasil e em diferentes níveis de formação. As reuniões foram conduzidas de modo a evocar Memórias de Experiências de formação dos participantes. A análise dos dados constituídos dá-se pela discussão dialogada com os referenciais teóricos, tecendo Mônadas e buscando constelar em uma representação das possíveis Experiências.

Para levarmos esses objetivos a cabo, apoiamos-nos nos referenciais teóricos de Jürgen Habermas e Walter Benjamin, entendendo a narrativa



de Memórias como um caminho para identificar a Experiência formativa, discutida em Benjamin, pode ocorrer mediada pelo ideal da Racionalidade Comunicativa defendida por Habermas. Outros estudos (Albuquerque, 2016; Astori, 2014; Braz, 2018; Carlos, 2013; Carnio, 2017; Lopes, 2013; Santos, 2017) realizam, também, a junção entre o campo da formação de professores, seja por meio de grupos ou da análise de narrativas, e as teorias de Jürgen Habermas e de Walter Benjamin. Essa bibliografia agregou mais elementos para o desenvolvimento dessa pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Costumeiramente chamados de “Teoria Crítica”, o conjunto de trabalhos da Escola de Frankfurt é expressão de uma crise teórica e política do século XX. Os trabalhos escritos no Instituto de Pesquisas Sociais, fundado em Frankfurt (1924), eram publicados na Revista de Pesquisa Social, que, com a ascensão do Nazismo na Alemanha, foi transferido para Genebra, posteriormente, para Paris e, por fim, para Nova York, onde passou a ser publicada com o título Estudos de Filosofia e Ciências Sociais. Em um contexto de nazismo e de Guerra Fria, os pensadores dessa corrente filosófica refletiam sobre os problemas sociais de forma radical, influenciando movimentos sociais e estudantis, principalmente, na Alemanha e nos Estados Unidos (Arantes, 1980).

Para Ruz (1984), a Teoria Crítica pode ser definida pelo esforço da ruptura epistemológica com a ciência metafísica e com o sistema racionalista metafísico, sendo um projeto de racionalização emancipatória da sociedade, enquanto produtora de consciência. No final da década de 1960, os teóricos frankfurtianos começaram a ser incorporados nas pesquisas brasileiras, a partir das primeiras traduções de textos de Walter Benjamin, de Hebert Marcuse e de Theodor Adorno (Camargo, 2014).

Para realizar o estudo proposto neste texto, apoiamo-nos nas reflexões de Walter Benjamin e de Jürgen Habermas. Os escritos desses autores não se destinam, inicialmente, aos estudos no campo da educação e do ensino, mas acreditamos, assim como outros autores que aplicam suas teorias em pesquisas, que suas reflexões e suas conceitualizações são transponíveis para pensarmos a temática da formação de professores de forma crítica. Como aponta Diniz-Pereira (2014), atualmente, essa perspectiva foi adotada considerando a inserção dos modelos de formação de professores mais difundidos no campo da racionalidade técnica, baseando-se na aplicação de conhecimentos, em que as questões educacionais são vistas como problemas técnicos de resolução objetiva.

Ao investigar a teoria da modernidade em Jürgen Habermas, Freitag (1995) apresenta a Teoria da Ação Comunicativa. Descreveremos, utilizando o disposto pela autora, os paradoxos ou as patologias da Modernidade, apresentados por Habermas, com base no pensamento sociológico clássico e contemporâneo. Associando a perspectiva do Mundo da Vida à perspectiva sistêmica, o autor faz diagnósticos, presentes no Quatro 1, buscando explicar



a sociedade moderna ocidental, suas “patologias”, e oferecer caminhos para reversão dessas patologias. A Modernidade refere-se à sociedade que vivemos, aos seus sistemas produtivos e a organização das relações.

Tabela 11.1.

Processos de transformações societárias e patologias da Modernidade

Nota: Elaborado pelas autoras, a partir de Freitag (1995).

Categorias de processos de transformação societárias segundo Habermas		
Positivos	Características	Exemplos
Diferenciação	Processo coletivo pelo qual uma única visão da realidade social é descentrada, permitindo a inclusão de diferentes perspectivas daquele princípio.	Campo religioso e divisão de tarefas econômicas e políticas. Confere mais competência e mais eficácia na resolução de problemas, vinculados à reprodução material e simbólica.
Autonomização	Permite a uma esfera, subsistema ou estrutura, o funcionamento a base de princípios autônomos, que conferem mais liberdade e se estrutura em torno do princípio da verdade.	Esfera da ciência, que na Modernidade não mais presta contas as convicções religiosas.
Negativos	Características	Patologias geradas
Racionalização	Processo pelo qual os meios são ajustados aos fins, com a imposição de meios mais eficazes, com o mínimo de gastos e o máximo de benefícios. Age conforme a racionalidade instrumental, inibindo o uso da racionalidade comunicativa que garantiria, aos envolvidos, a oportunidade de negociar, coletivamente, a transformação da sociedade.	“Kolonialisierung” (colonização) Gerada quando a racionalidade instrumental colonizou os dois subsistemas do sistema (economia e estado) e expandiu-se a instituições do Mundo da Vida. Essa patologia explica o aprofundamento do dinheiro, do poder, e da racionalidade instrumental nas instituições culturais. Campos como as artes e a educação deixam de funcionar segundo o princípio da verdade, normatividade e expressividade, passando a funcionar motivados pelo lucro e pelo exercício do poder.



Dissociação	Causa a ruptura entre a produção de bens materiais e os processos sociais cotidianos. A economia e o poder assumem aspectos de imutabilidade, como se fossem leis naturais.	“Entkoppelung” (desengate) Desengate do Sistema do Mundo da Vida, que deveriam se complementar. Isso fez com que as pessoas passassem a se submeter às leis do mercado e à burocracia estatal, gerando uma apatia generalizada que dá força a dissociação, permitindo que poucos sujeitos, normalmente os “homens de negócios” e os políticos controlassem a economia e o estado.
-------------	---	--

A colonização é a patologia que parece perpassar as recomendações para formação de professores, mas, também, é na alternativa dada pela autora para essa patologia, que sustentamos a defesa dos grupos de pesquisa como espaços de formação de professores, visto que favorecem a razão comunicativa no mundo vivido pode evitar a consolidação de estruturas modernas patológicas.

Deste modo, ocupam, como tropas invasoras, os espaços privilegiados da razão comunicativa, substituindo-a pela razão instrumental. Resta como “saída” o recuo para alguns “nichos” dentro das instituições e seu enclausuramento nas “concepções de mundo”, preservadas como ideias não materializadas, conceptualizadas e institucionalizadas (Freitag, 1995, p. 146).

Em “Conhecimento e Interesse” (Habermas, 1980a) e em “Técnica e Ciência como Ideologia” (Habermas, 1980b), o autor faz reflexões a respeito da ideologia sobre as quais nos apoiamos para discutir o projeto de formação da OCDE, bem como as implicações desse projeto nas diretrizes nacionais que norteiam a formação de professores no Brasil. Como Habermas (1980a; 1980b), entendemos que as ideias, nas quais a dominação se sustenta, são, muitas vezes, esquemas justificativos das ações, ignorando os dados de realidade. No nível da ação coletiva, esse processo é denominado **ideologia**. Habermas (1980b) inicia a reflexão falando a respeito da racionalidade em Max Weber e das análises que Herbert Marcuse faz do conceito. Para o autor, o processo de racionalização de Herbert Marcuse carrega uma forma de dominação política por meio da técnica aplicada em situações e com objetivos específicos.

Essa aplicação da técnica, que de acordo com Habermas (1980b) acontece por meio do domínio da estrutura do trabalho e carregam uma ideia de uma estrutura de mundo, volta-se e justifica-se pela produtividade e pelo crescimento das forças produtivas. Para reverter o processo de dominação crescente da racionalidade instrumental e da técnica, Habermas (1980b) defende o uso correto da comunicação, ou da interação, simbolicamente, mediada, o que implica a fala para o entendimento.



Provavelmente, nos documentos que norteiam nacional e internacionalmente o projeto educativo de formação docente no Brasil, predominam definições, ideologicamente, apoiadas em ações voltadas para fins instrumentais e estratégicos, legitimando a dominação capitalista. Neste estudo, buscamos contribuir para a discussão da potencialidade da formação de professores por meio de grupos, na defesa de que, com a possibilidade da interação simbolicamente mediada, os participantes tenham acesso, como diz Habermas (1980a), à possibilidade de interiorização de papéis, livres de coerção, comunicativamente, em contraponto com a estrutura instrumental da aprendizagem de habilidades e de qualificações individuais.

No texto no qual a Teoria da Ação Comunicativa começa a tomar forma, Habermas (1996) explica que a concordância total não é o estado normal da comunicação linguística, sendo que são comuns a má interpretação, a falta de sinceridade (seja intencional ou involuntária) e a discórdia, contraponto o consenso preexistente ou alcançado durante o processo. Contudo, as ações estratégicas no geral, como o conflito e como a competição, derivam da Ação orientada para o Entendimento. Fica claro, então, que, para o autor, a Ação Comunicativa é de certa forma uma utopia a ser buscada, ainda que nunca ou, raramente, plenamente alcançada.

Outro conceito do constructo teórico habermasiano importante para este trabalho é o de associações livres. Essas associações inserem-se na compreensão de Habermas (1997) de Sociedade Civil, o núcleo formado por essas associações ou organizações, não estatais e não econômicas que compõe as estruturas de comunicação da Esfera Pública. Organizações garantidas nas democracias modernas interferem na formação da opinião pública e tratam de temas de comum interesse, condensando os problemas sociais que ressoam nas Esferas Privadas e transmitindo-os para a Esfera Pública Política (Habermas, 1997).

A forma organizacional de associações voluntárias pode ser tomada como um conceito sociológico que permite pensar de modo não contratualista relações isentas de dominação, que surgem espontaneamente. A partir daí, a sociedade isenta de dominação não precisa mais ser pensada como a ordem instrumental e pré-política resultante de contratos, isto é, de negociações de pessoas privadas que se orientam por interesses e pelo processo de agir (Habermas, 1997, p. 267).

Ao pensarmos nas denúncias do projeto de Modernidade explicitado no arcabouço habermasiano e nas possibilidades de enfrentamento da crise instaurada, percebemos a importância do Agir Comunicativo. No caso desta pesquisa, cujo interesse está nas Experiências narradas por participantes de grupos de pesquisa, que configuram, para Lopes (2013; 2017), como Associações Livres, buscamos em Walter Benjamin os conceitos de Experiência e de Narração.

Em “Sobre alguns temas em Baudelaire”, Benjamin (1980) discute o esvaziamento da Experiência na sociedade moderna capitalista. Benjamin (1980) fala de Memória e, para tanto, faz uso de duas categorias encontradas em Proust, a Memória voluntária e a Memória involuntária. A primeira é relativa à vivência, que se localiza na superfície da Memória, capaz de separar o indivíduo do coletivo, pois, ao fazer referência apenas ao sujeito, afasta-o de sua historicidade. Já a segunda se depara mais densidade nas significações, sendo a Memória na qual se encontram exterioridade e interioridade. Esse tipo de Memória é típico de sociedades que valorizam a tradição.

Em função das estruturas do capital, para Benjamin (1980), as pessoas adquirem interesses externos por um caráter irremediavelmente privado, incapaz de incorporar Memórias ao campo da Experiência, retirando os acontecimentos do contexto. Um mecanismo citado para tal é a imprensa e sua estrutura, que, ao apresentar aos leitores informações curtas e descontextualizadas, retira os acontecimentos do bojo da Experiência. Por sua vez, a Memória involuntária é capaz de estabelecer conexões do passado individual com o passado coletivo na mesma Memória. Exemplificam essa conexão os cerimoniais de cultos, capazes de provocar a lembrança e de persistir, enquanto ocasião e pretexto para essas lembranças durante toda a vida e história (Benjamin, 1980).

Um traço comum discutido por Benjamin (1980) é a presença da vivência, termo que aparece como oposição, ou como uma simplificação, uma faceta mutilada da Experiência. Vivendo em grandes cidades, as pessoas, em um contexto constante de hiperestimulação e de massificação, tendem a proteger seus mecanismos psíquicos do choque de suas impressões. Guardam, então, Memórias que não são vividas conscientemente sem “carregar” suas Memórias de impressões duradouras. A vivência está presente nas Memórias que não penetram no campo da Experiência, aquelas lembranças das multidões fragmentadas, separadas, individualmente, dentro de um universo coletivo.

Sobre o exercício de Narrar, trazemos algumas reflexões de Benjamin (1980), a partir das observações do autor sobre os romances de Nikolai Leskow. Para discorrer sobre o Narrar, o autor resgata a discussão sobre a informação, como apresentada na discussão do texto anterior. Para Benjamin (1980) o mérito da informação se reduz e se compromete apenas ao instante no qual se apresenta como novidade, enquanto a narrativa conserva sua força e coesão, e é capaz de se desdobrar mesmo com o decorrer do tempo.

Não há nada que de forma mais duradoura recomende histórias à memória do que aquela casta concisão que as subtrai à análise psicológica. E quanto mais natural o modo pelo qual se dá, para o narrador, a renúncia ao matizamento psicológico, tanto maior se torna sua candidatura a um lugar na memória do ouvinte, tão mais plenamente as histórias se conformam à experiência pessoal dele, tanto maior é sua satisfação em, mais dia menos dia, voltar afinal a conta-las. Esse processo de assimilação, que



se desenrola em camadas profundas, precisa de um estado de descontração cada vez mais raro. Se o sono é o ponto culminante do relaxamento físico, então o tédio o é da distensão espiritual. O tédio é o pássaro onírico que choca o ovo da experiência. O rumor na floresta de folhas afugenta-o. Seus ninhos – as atividades intimamente ligadas ao fastio – já morreram nas cidades, mas também no campo estão em ruínas. Perde-se com isso o dom de escutar e desaparece a comunidade dos que escutam. Narrar histórias é sempre a arte de as continuar contando e está se perde quando as histórias já não são mais retidas. Perde-se porque já não se tece e fia enquanto elas são escutadas. Quanto mais esquecido de si mesmo está quem escuta, tanto mais fundo se grava nele a coisa escutada. No momento em que o ritmo do trabalho o capturou, ele escuta as histórias de tal maneira que o dom de narrá-las lhe advém espontaneamente. Assim, portanto, está constituída a rede em que se assenta o dom de narrar. Hoje em dia ela se desfaz em todas as extremidades, depois de ter sido atada há milênios no âmbito das mais antigas formas de trabalho artesanal (Benjamin, 1980, p. 62).

Para Benjamin (1980), o ato do Narrar está intimamente ligado à consciência das Experiências. Se a sociedade capitalista, industrializada, das grandes metrópoles aniquila a possibilidade da Experiência cotidiana, controla o tempo livre para que esse seja uma extensão de seu projeto de consumo e acúmulo, reduzindo as Memórias e as Experiências a vivências, o Narrar apresenta-se como um caminho para buscar a assimilação em camadas profundas, resgatando o valor da Experiência.

Como explica Gagnebin (1994), o declínio da Experiência em Benjamin está relacionado ao fim da narração tradicional, a qual Benjamin evoca em tom nostálgico ao se referir às antigas comunidades nas quais as Memórias eram compartilhadas com todos por meio da narração. Para enfrentar que a classe dominante se apodere dos bens culturais para a dominação por meio da reprodutibilidade técnica, Benjamin defende que se encontre instrumentos que atuem em benefício dos excluídos da cultura, os quais poderiam reverter os processos anteriormente descritos (Gagnebin, 1994). Benjamin olha, então, para a barbárie, apostando na reinvenção da prática de rememoração como um antídoto. Estabelecemos a relação possível entre essa pesquisa e o pensamento do autor, defendendo que os grupos de pesquisa são espaços privilegiados para a rememoração e a narração de Experiências, que poderiam contribuir para a formação de professores críticos e combativos frente as crescentes invasões da racionalidade técnica em seu cotidiano formativo e escolar.

A rememoração, ou *Eingedenken*, em Benjamin, é um momento de construção consciente e atenta, uma recapitulação necessária, sem a qual a Memória, ou *Erinnerung*, segue seu fluxo sem nunca cessar e sem chegar em lugar algum se não seu próprio movimento (Gagnebin, 1994). Se a Memória submerge apenas das lembranças individuais, a rememoração é construída de forma a oferecer, ao presente, as Memórias do passado, formando imagens

dialéticas que nascem através da intensidade mobilizadora da rememoração (Gagnebin, 1994).

Outro conceito do autor que nos auxiliou na construção deste trabalho, em especial, de sua metodologia, é o de Mônadas, utilizado para elencar fragmentos em nossos resultados. Inspirado em Leibniz (1974), para quem uma imagem de pensamento pode conter a articulação entre o geral e o particular (Corrêa & Souza, 2016). Benjamin faz uso das Mônadas nas construções de seus próprios textos, utilizando-se de fragmentos da Memória para ilustrar não apenas acontecimentos, senão, também, o contexto, em que esses acontecimentos estão inseridos. Essas Mônadas podem ser acessadas através de narrativas.

As narrativas não são apenas relatos, mas Experiências evocadas sob o ponto de vista cultural, e são uma forma de acessar as Mônadas, centelhas de sentido, fragmentos da história que juntas podem contar sobre o todo, como é explicado por Rosa, Ramos, Corrêa e Almeida Junior (2011).

A mônada revela-se como uma chave para que se mantenha o equilíbrio entre um individualismo idiossincrático e hermético, que não se comunica com o mundo exterior, e uma consciência social ilusória que pretenda abarcar os sujeitos desprezando suas especificidades. Nesse sentido, a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador (Rosa *et al.*, 2011, p. 205).

METODOLOGIA

Em um primeiro momento deste trabalho foi realizada uma análise dos relatórios da OCDE das diretrizes que orientam a formação de professores no Brasil, sob a perspectiva do referencial de Jürgen Habermas. Para realizar a análise documental, foi descrito o contexto da Modernidade, no qual foram elaborados os documentos elencados e a OCDE e suas relações com o Brasil.

Foram analisados os documentos: *Education at a Glance 2018; Brazil - Country Note - Education at a Glance 2018* (OCDE, 2018); *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil, Reviews of National Policies for Education* (OCDE, 2018) e *Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (OCDE, 2006). Além desses, analisamos também a Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), com ênfase nas ressonâncias do projeto de formação docente da OCDE no documento nacional.

Na leitura dos documentos e na escrita do texto, buscamos identificar e refletir a respeito das recomendações que concernem à formação de



professores, para buscar compreender dentro de qual racionalidade o projeto de formação proposto se insere. Neste texto, os resultados dessa etapa da pesquisa são apresentados em uma síntese imagética que contém reflexões acerca dos documentos da OCDE citados.

Um segundo momento da pesquisa dedicou-se à constituição de um Grupo para (Com)versar no qual a pesquisadora (primeira autora do trabalho) e quatro participantes de grupos de pesquisa em educação conversaram sobre suas Experiências com a formação coletiva. O grupo reuniu-se duas vezes, com encontros em um momento singular, no qual o país e o mundo enfrentam uma pandemia. Por essa razão, os encontros foram realizados de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*.

O processo de constituição do grupo de conversa e de desenvolvimento da conversa em grupo tentou incorporar a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e criar condições, no espaço do Grupo, para que todos os participantes construíssem um espaço de Entendimento, para rememorar Experiências de formação. A preocupação com a estética da pesquisa é movida pela tentativa de a colocar na contramão dos diagnósticos da análise dos documentos, da decadência das narrativas de Experiências que acontece na Modernidade e na possibilidade de resistir à crescente instrumentalização do Mundo da Vida e às patologias decorrentes desse cenário por meio da conversa voltada ao Entendimento.

Tentamos, aqui, alinhar-nos com uma pesquisa e com um texto que estabeleça relações com os referenciais adotados na pesquisa. O movimento de análise é pautado nos conceitos de Habermas, fundamentando as discussões, e em Walter Benjamin, que, além de fundamentos para as discussões, foi, também, fonte de inspiração para a estética adotada. Seguimos a análise privilegiando os desvios do pensamento, sem buscar enquadrar, categorizar ou analisar profundamente o conteúdo das falas dos participantes, mas, sim, adentrar nos campos da Memória e relacionar as experiências narradas com anúncios feitos em outros momentos da construção desse trabalho.

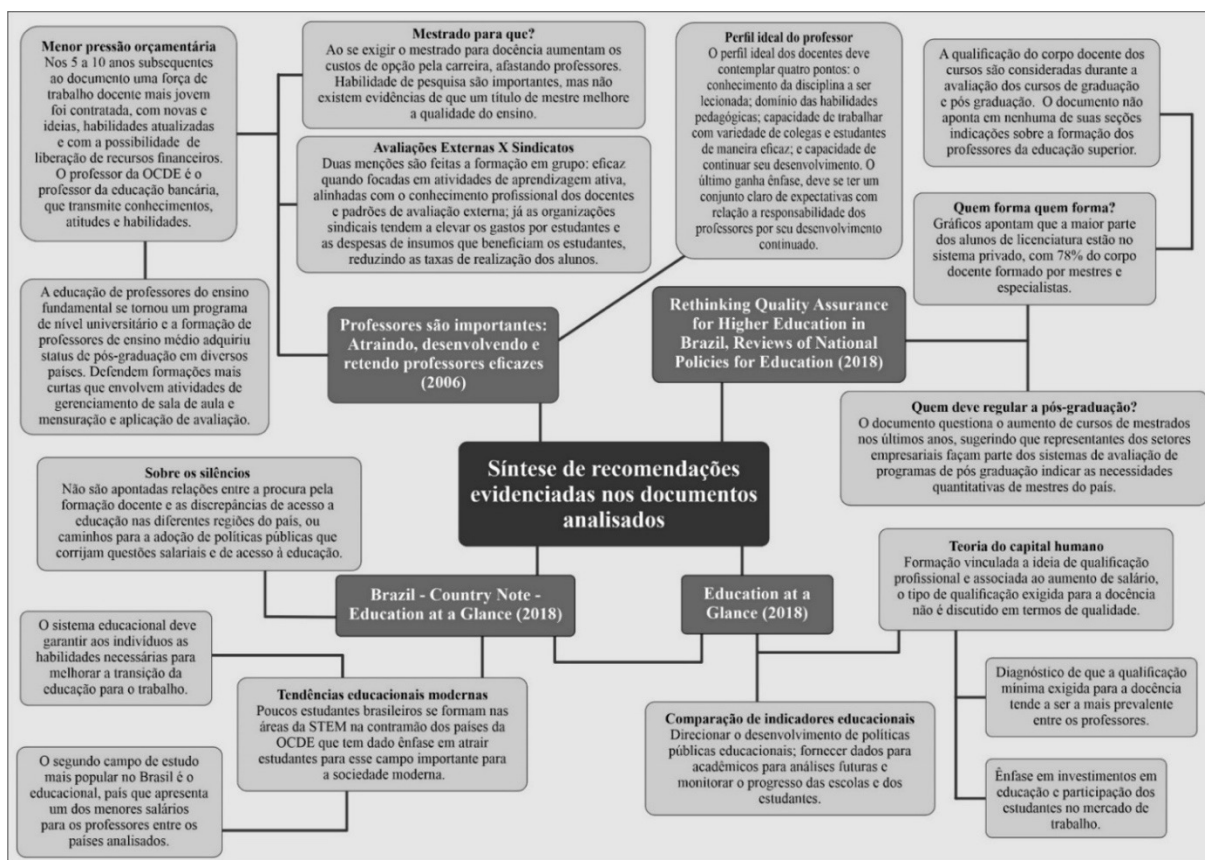
RESULTADOS

Apresentaremos, neste texto, um resumo dos resultados apresentados na dissertação de mestrado da qual esse recorte é originário. Para a primeira etapa, da análise dos documentos, reproduzimos uma síntese imagética elaborada para a dissertação (Figura 1), para apresentar os resultados decorrentes da segunda etapa, do grupo para (Com)versar, elaboramos para este texto um quadro que buscasse representar o que foi dialogado entre os participantes.



Figura 11.1

Síntese da análise dos documentos



Nota: Elaborado pelos autores.

Os dados, constituídos durante duas reuniões do Grupo para (Com)versar, apresentam em média quatro horas de material transcrito e que as reuniões foram pensadas de forma a aprofundar as relações entre os participantes e acessar aos poucos suas Experiências, a organização do texto dá-se de forma cronológica e temática, em quatro partes, que representam de forma aproximada às horas de materiais analisados, quais sejam: Solidez da Aurora; Chuva da manhã; Brisa do Entardecer e Calor da Noite. Estabelecemos, aqui, um exercício poético de aproximação entre o tempo cronológico e o tempo natural, associado a características elementais. Organização essa que anuncia a premissa de, ainda que os temas sejam organizados nessas etapas, a tétrede representar um todo, que será debatida na sequência do trabalho que buscará demonstrar a Experiência coletiva observada nas Experiências individuais. Cada momento, corresponde a uma pergunta que norteou a discussão, e contém três temas de convergência nas falas dos participantes.

Pela limitação de espaço inerente a um texto dessa natureza e com a preocupação de representar a fala dos participantes da pesquisa, o Quadro 2 foi elaborado com uma pequena Mônada, representando cada tema de convergência, para que, em cada tema, um participante represente, em certa



medida, os demais parceiros de conversa. Essas Mônadas são acompanhadas de palavras potentes, que são termos utilizados durante o conversa que em alguma medida representem todos os participantes naquele momento da pesquisa.

Tabela 11.2.

Síntese das reuniões do Grupo para (Com)versar

MOMENTO DA REUNIÃO	PERGUNTA NORTEADORA	TEMAS DE CONVERGÊNCIA	MÔNADA	PALAVRAS POTENTES
PRIMEIRA HORA	Como se associaram aos grupos de pesquisa?	Bolsas, Relatórios e Certificados	A professora em um dado momento fez um convite. Falou que tinha esse grupo que estava aberto para os alunos participarem [...] que teria emissão de certificados também, porque na graduação é uma coisa que a gente vai atrás para conseguir né, essa carga horária de atividades independentes também (NILSON, 2021).	Colonização; racionalidade técnica; certificados; bolsas; projetos; certificado.
		Podemos falar em livre associação?	E não me vejo saindo do grupo, assim, é realmente essa sensação de pertencimento (EDUARDO, 2021).	Livre Associação; escuta; acolhimento; discussões; contato; processo formativo.
		Leituras que despertam	[...] é disso que eu gosto, é isso que eu quero fazer, é sobre isso que eu quero ler (BETHÂNIA, 2021).	Rememoração; apropriação; descobrimento; ideias; conceitos; formação.

SEGUNDA HORA	Como a participação nos grupos de pesquisa influenciou na formação docente?	Do que nos refugiamos?	Como professores, basicamente a gente tem que receber e aceitar tudo o que vem das políticas públicas, das diretorias de ensino, de uma forma unidirecional (TOM ZÉ, 2021).	Pedagogia do gerenciamento; solidão; precarização; esvaziamento da experiência.
		Refúgio	[...] dentro do grupo eu me sentia muito confortável para compartilhar as experiências (NILSON, 2021).	Elaboração; acolhimento; permanência; experiência; sensibilidade.
		A angústia da contradição	Eu também nunca atuei, nunca tive aquela sala pra falar assim, olha eu sou a professora responsável pela matemática dessa turma (BETHÂNIA, 2021).	Estágio; realidade; contradição; professor; pós-graduação.



continua
continuação

MOMENTO DA REUNIÃO	PERGUNTA NORTEADORA	TEMAS DE CONVERGÊNCIA	MÔNADA	PALAVRAS POTENTES
TERCEIRA HORA	Como os grupos de pesquisa se reorganizaram no período de pandemia?	Novas formas de organização	[...] a gente não ficou muito parado, mas foi difícil, eu acho que o mais difícil no grupo foi a constância (EDUARDO, 2021).	Retomada; regularidade; virtual; transposição; decisões; remoto.
		As pesquisas não podem parar	O grupo ele tem um papel fundamental na iniciação a pesquisa dos nossos graduandos, daí nosso foco constante em metodologia de pesquisa, a ética na pesquisa, toda essa questão (TOM ZÉ, 2021).	Agenda formativa; iniciação a pesquisa; diálogo; troca; integração social; suporte.
		A que custo?	[...] tem essa questão [...] do letramento digital né, que algumas pessoas com ajuda de um ou outro, teria uma facilidade muito maior de dar andamento das atividades da pesquisa (NILSON, 2021).	Tumulto; complicado; volta tímida; mazelas; crise; custo.



QUARTA HORA	Representação artística da participação nos grupos de pesquisa	Nós somos arte	[...] se a gente não entender o passado a gente não enxerga o presente e não vai compreender o futuro. E tem uma frase do Galeano que é sobre a utopia [...] (EDUARDO, 2021).	Representa; movimento dialético; mobiliza; relações; reflexões.
		Porque somos arte	Então ela nunca tá sozinha, ela sempre tem alguém que tá atrás dela, do lado dela, eu acho isso muito bonito dela, que ela é imponente, mas ela não perde o sentido de coletividade (BETHÂNIA, 2021).	Identidade; conexão; metáfora; percepção; incompletude; caminhar; cultura.
		O que podemos aprender?	[...] tem a ver com a sensibilidade ética e estética do ser humano, tem a ver com a forma como a gente se relaciona as coisas no fim das contas, quem que a gente é como humanidade, como a gente se entende, o que nos move, para onde vamos, num último patamar, tem a ver com, como a gente interage com o mundo e quão aberto a gente está para essa interação (TOM ZÉ, 2021)	Integração entre os mundos subjetivo, objetivo e social; estética; compartilhar; significados.

Nota. Elaborado pelos autores.



CONCLUSÃO

As orientações e as proposições que emanam da OCDE para a política de formação de professores no Brasil ressoam nas diretrizes curriculares de formação de professores no Brasil, como podemos observar ao analisar essas diretrizes, cujo traço comum aos documentos da OCDE é a responsabilização do professor por sua formação.

Essa característica do projeto de formação de professores expressa em documentos, aparentemente, é acompanhada de um arcabouço conceitual que, também, modela os currículos da Educação Básica e Superior. Característica essa que é observada na linguagem dos documentos, carregadas de termos próprios da Teoria do Capital Humano e que, em última instância, visa a manutenção do capitalismo e o utilitarismo das formações, por meio da apreensão de habilidades e de competências por estudantes, classificando-se bem em avaliações de larga escala, as quais atendem as demandas comparativas da OCDE.

Esse contexto de formação e de trabalho dos professores no Brasil é denunciado na fala dos participantes, ainda que o tema não tenha sido estimulado por meio das perguntas da pesquisadora-autora participante. Os grupos de pesquisa parecem organizar-se na contramão desse modelo, com tempos próprios, sendo espaços de entendimento e negociações, cooperativos e coletivos.

No que diz respeito à associação de participantes a grupo de pesquisa, notamos que esses se associam aos grupos em momentos diversos de sua formação: enquanto alguns participantes que se associaram no primeiro ano da graduação a determinados grupos, outros se associaram já durante a pós-graduação. Identificamos, inclusive, um que iniciou um grupo de pesquisa com colegas. Esse fato demonstra que a participação em grupos não pode ser dissociada da história, seja essa pessoal, seja a geral, isto é, na qual todos se inserem. As nuances sistêmicas ressoam na fala dos participantes, bem como em suas participações nos grupos de pesquisa. Esses, muitas vezes, associaram-se aos grupos movidos por interesses de certificados e bolsas de estudo e pesquisa, demonstrando, ainda, que as permanências nos grupos não se deram por essas razões. Os participantes demonstram que, em seus primeiros contatos com o grupo, foram marcados pelas leituras realizadas em conjunto, pela capacidade de ampliar as noções de mundo e de complementar sua formação. Nesse sentido, arriscamo-nos a afirmar que os grupos de pesquisa são espaços de livre associação. Esses participantes associam-se a grupos, aparentemente, buscando refugiar-se dos espaços sistêmicos, marcados pelas patologias da Modernidade e pelo esvaziamento da Experiência já demonstrados, neste texto, com o apoio dos referenciais teóricos.

A característica de acolhimento dos grupos parece remeter à configuração de Esfera Pública, a qual, no sentido habermasiano, faz-se vislumbrar o potencial emancipatório e a função esclarecedora da racionalidade. Isso nos



parece ser, ainda, possível, graças a um espaço, no qual todos podem fazer uso de Atos de Fala livre de coerções. Ainda que admitam alguma espécie de racionalidade instrumental, pairando, também, por esses grupos, com prazos e burocracias a cumprir, tornando-se mecanismos de opressão e de oclusão da liberdade, as narrativas mostram um entendimento de que nem toda ação nos grupos de pesquisa são opressoras. Significa dizer que nem todo tipo de razão é instrumento, predominantemente, de dominação e de exploração; mesmo no mundo acadêmico em que as pesquisas, muitas vezes, fazem-se na ótica da “racionalidade sistêmica”.

Tanto em nosso Grupo para (Com)versar, como nos grupos de pesquisa dos quais os participantes fazem parte, notamos uma postura de fala e de interação entre sujeitos, que buscam entendimento na coordenação das ações. Notamos, também, nas falas dos participantes, constantemente as relações entre os mundos objetivos, subjetivos e sociais, a autodeterminação em participar dos grupos, o acolhimento e a diversidade de pessoas que fazem parte dos grupos, e o impacto dessas ações no mundo social, observados em diversos dos fragmentos aqui apresentados.

Grupos de pesquisa em Educação com as características dos relatados pelos participantes, parecem prezar pelos processos, mais do que pelos resultados. Tais características podem estar relacionadas ao fato que, ainda que em certa medida, estão, também, circunscritos em espaços sistêmicos, gozando de certa liberdade para atuar em seu próprio tempo. Isso, dentre outras coisas, torna possível prolongar, por semanas, a discussão de um texto, reconstruindo itinerários formativos e privilegiando aspectos do Mundo da Vida de seus participantes. Os grupos rememorados não contabilizam resultados, não ranqueiam os participantes, não pontuam certificados e diplomas; pelo contrário, constroem projetos de forma colaborativa e solidária, comemoram defesas, apoiam em exames, não competem entre si, mas se ajudam, interferindo na realidade dos seus participantes e das comunidades ao seu entorno.

Diversas são as Experiências de formação docente proporcionadas em grupos de pesquisa em educação narradas no Grupo para (Com)versar: amadurecimento teórico e conceitual, construção de vínculos afetivos, desvelamento de estruturas sistêmicas que conduzem à formatação para um exercício da docência, processos de negociação para a organização do funcionamento dos grupos, pertencimento e acolhimento. Tendo em vista a dimensão sistêmica das diretrizes oficiais para a formação de professores no Brasil e suas relações com as políticas da OCDE, os grupos de pesquisa, ainda que imersos nesse Sistema, mostram-se capazes de resistir às constantes investidas no Mundo da Vida. A formação em grupo pode ser constituída como espaço de elaboração e de acolhimento não só das questões acadêmicas dos participantes, mas de suas angústias frente ao mundo do trabalho e a processos de construção da identidade pessoal, valorizando o trabalho cooperativo e não competitivo. Nesse cotejo, os participantes ajudam-se, em seus processos particulares, segundo um projeto de formação, e, até mesmo, de sociedade, coletivo e orientado por um ideário de emancipação.



REFERENCIAS

- Albuquerque, S. B. G. (2016). *Experiência formadora em educação a distância: diálogo com professoras tutoras do pró-licenciatura em educação física da Universidade Federal do Espírito Santo*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositório institucional UFES. <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8515>
- Arantes, P. E. (1980). Vida e Obra. In Civita, V. (Ed.). *Textos escolhidos de Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas: Os pensadores* (pp. 6-23). Abril Cultural.
- Astori, F. B. S. (2014). *Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia-Espírito Santo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo], Repositório institucional UFES. <https://repositorio.ufes.br/handle/10/2419>
- Benjamin, W. (1980). O narrador. In Civita, V. (Ed.). *Textos escolhidos de Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas: Os pensadores* (pp. 56-74). Abril Cultural.
- Benjamin, W. (1980). Sobre alguns temas em Baudelaire. In Civita, V. (Ed.). *Textos escolhidos de Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas: Os pensadores* (pp. 29-56). Abril Cultural.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2019, 20 de dezembro). *Resolução CNE/CP n. 2*. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.
- Braz, G. R. F. (2018). *Experiência: noção potente para pensar formação de professores*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco], Repositório institucional da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33012>
- Camargo, S. (2014). Os primeiros anos da “Escola de Frankfurt” no Brasil. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 91(1), 105-133.
- Carlos, J. G. (2013). *O desafio do agir comunicativo na formação de professores da área de ciências: um estudo das interações virtuais de um grupo de pesquisa*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”], Repositório Institucional Unesp. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/106679>
- Carnio, M. P. (2017). *A experiência formativa de professores no trabalho com uma questão sociocientífica: potencialidades e obstáculos em um Pequeno Grupo de Pesquisa*. [Tese de Doutorado, Universidade

Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”], Repositório Institucional Unesp. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152066>

- Diniz-Pereira, J. E. (2014). Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 1(1), 34-42.
- Freitag, B. (1995). Habermas e a teoria da modernidade. *Cadernos CRH*, 22(1), 138-163.
- Gagnebin, J. M. (1994). *História e narração em Walter Benjamin*. Editora da Unicamp.
- Habermas, J. (1980). Conhecimento e Interesse. In Civita, V. (Ed.). *Textos escolhidos de Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas: Os pensadores* (pp. 301-312). Abril Cultural.
- Habermas, J. (1980). Técnica e Ciência Enquanto Ideologia. In Civita, V. (Ed.). *Textos escolhidos de Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas: Os pensadores* (pp. 313-343). Abril Cultural.
- Habermas, J. (1996). *Racionalidade e Comunicação*. Edições 70.
- Habermas, J. (1997). *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Tempo Brasileiro.
- Lopes, N. C. (2013). *A constituição de associações livres e o trabalho com questões sociocientíficas na formação de professores*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”], Repositório Institucional Unesp. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102061>
- Lopes, N. C., Carvalho, W. L. P. (2017) Formação inicial e continuada de professores: das licenciaturas à constituição de pequenos grupos de pesquisas como associações livres. *Educação em Revista*, 33(1), 1-24.
- OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2006). *Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. Coedição Moderna.
- OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2018a). *Brazil - Country Note Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2018b). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing.



OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2018c). *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing.

Rosa, M. I. P.; Ramos, T. A., Corrêa, B. R., Almeida Junior, A. S. (2011). Narrativas e Mônadas: Potencialidades Para Uma Outra Compreensão de Currículo. *Currículo Sem Fronteiras*, 11(1), 198-217.

Ruz, Juan. (1984). Teoria crítica e educação. *Perspectiva*, 2(3), 9-50.

Santos, P. G. F. (2017). *As questões sociocientíficas na formação de professores: o pequeno grupo de pesquisa como comunidade de experiência*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”], Repositório Institucional Unesp. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151250>



CAPÍTULO 12

LA FORMACIÓN DEL HISTORIADOR DESDE EL CURRÍCULUM: PERSPECTIVAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS⁴⁰

A FORMAÇÃO DO HISTORIADOR A PARTIR DO CURRÍCULO: PERSPECTIVAS DE ENSINO NA UNIVERSIDADE DE AUTÔNOMA DE ZACATECAS⁴¹

Sofía Castro Rosales

Universidad Autónoma de Zacatecas
México

<https://orcid.org/0000-0002-7538-7559>
sofiacastorrosales3@gmail.com

Beatriz Herrera Guzmán (asesora de tesis)

Universidad Autónoma de Zacatecas
México

<https://orcid.org/0000-0003-1169-80556>
beatriz_b2002@hotmail.com

40 Derivada de la tesis titulada “La formación del historiador desde el currículum de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas: perspectiva de los egresados y del colectivo docente” para obtener el grado de Maestra en el programa Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas en la UAZ. Sustentada: 04/02/2020. La investigación tuvo el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

41 Derivado da tese intitulada “A formação do historiador a partir do currículo do Bacharelado em História da Universidade Autônoma de Zacatecas: perspectiva dos graduados e do grupo docente” para obtenção do grau de Mestre no Programa de Mestrado em Pesquisa Humanística e Educacional na UAZ. Defendida: 02/04/2020. A pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CONACyT)

RESUMEN

En el presente artículo se expone la visión curricular de las y los formadores de historiadores de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Se enfocó en la perspectiva de los profesores-investigadores con la finalidad de analizar la adaptación del currículum de la carrera a la formación del profesional de la historia. Es decir, los ajustes curriculares dados hacia una formación integral. La entrevista de tipo semi-estructurada fue el instrumento utilizado para abordar el análisis. Los docentes entrevistados llevan el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el *Modelo Educativo UAZ Siglo XXI* y el currículum institucional de la Unidad Académica de Historia, ellos y ellas, aportan la perspectiva curricular-formativa que permite comprender el papel del historiador en el contexto local, nacional e internacional.

PALABRAS CLAVE: Currículum; formación integral; educación superior; historiadores.

RESUMO

Este artigo apresenta a visão curricular dos educadores de historiadores do Bacharelado em História da Universidade Autônoma de Zacatecas, México. Focalizou-se na perspectiva dos professores-pesquisadores para analisar a adaptação do currículo de carreira à formação do profissional de história. Ou seja, os ajustes curriculares dados para uma formação integral. A entrevista semiestruturada foi o instrumento utilizado para abordagem da análise. Os professores entrevistados realizam o processo de ensino-aprendizagem a partir do Modelo Educacional UAZ Siglo XXI e do currículo institucional da Unidade Acadêmica de História, fornecem a perspectiva curricular-formativa que permite compreender o papel do historiador no contexto local, nacional e internacional

PALAVRAS-CHAVE: Retomar, formação integral Educação superior, historiadores

INTRODUCCIÓN

La educación superior y el currículum enfrentan nuevos retos en el presente milenio debido a los cambios acelerados que se han efectuado en los últimos años en los diversos órdenes de la vida social y productiva. Por eso, es preciso analizar los efectos que el entorno socioeconómico y político tienen para la formulación de las propuestas educativas y, en consecuencia, sobre el papel del currículum como proyecto formativo, así como las repercusiones respecto al desarrollo curricular han tenido las corrientes de pensamiento, los enfoques y las metodologías empleadas para su tratamiento; y lo que ello significa para la formación teórico-práctica del profesional de la historia. Desde una perspectiva crítica y transformadora las investigadoras Alicia Inciarte y



Liliana Canquiz (2009, p. 39) precisan como puntos de partida para lograr la formación profesional integral considerar aspectos como la pertinencia social, la integración del contexto al currículo con sus pertinentes adecuaciones, el uso de las tecnologías digitales atendiendo a las exigencias de la globalización y sobre todo generar desde el currículum una formación ética y crítica. En efecto, el currículum es la vía para la formación integral, y las adecuaciones curriculares se han utilizado como herramientas fundamentales para tomar decisiones ante los desafíos del proceso enseñanza-aprendizaje y del contexto donde los historiadores se desenvuelven.

El oficio del historiador desde el escenario internacional aparece actualmente expandiéndose en el rubro laboral. La formación académica junto con las intenciones educativas de los programas de estudio, por lo menos en los países desarrollados, muestra una tendencia a la especialización del conocimiento histórico, de ahí que aparecen las dobles titulaciones en la carrera de historia. Los campos ocupacionales que cada país está brindando para los historiadores, se diversificó, ahora son preparados para labores académicas múltiples que van desde la cultura, embajadas, periodismo, medios de comunicación, bibliotecas, servicios de documentación, función pública y estudios de mercado, algunos fungen hasta como consejeros políticos y curadores (Carrillo, 2008, p. 2).

El presente estudio se enmarcó en una controversia dada entre los círculos académicos de la Unidad de Historia debido a que el programa de licenciatura en Historia de la UAZ⁴² al ampliar sus orientaciones terminales adoptó el modelo *eficientista* dominado por el mercado laboral (González, Magallanes y Román, 2011. Citado en Medina, Raigoza y Román, 2014, p. 552). Particularidades de este modelo se aprecian en los postulados del paradigma académico de la UAZ: “[...] promueve, a través de su oferta educativa y los planes y programas que la concretan, una formación con las características señaladas para la educación de alta calidad: pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia, trascendencia y equidad [...]” (Modelo UAZ siglo XXI, 2005, p. 19). Para complementar lo anterior, en un informe sobre las formas de mercado encubiertas en la educación, los autores, mencionan que: “En otros contextos, el lenguaje de la privatización no está abiertamente presente en la política, y en su lugar se emplea un vocabulario basado en la opción o elección, la mejora, la calidad, la eficacia y la eficiencia”. (Ball y Youdell, 2008, p. 132). Entonces, es así como desde el entorno de formación curricular del historiador en la Universidad Autónoma de Zacatecas se puede comprender el proceso de mercantilización de la Universidad pública.

42 UAZ.- Universidad Autónoma de Zacatecas

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación es de tipo cualitativa, durante el proceso de investigación se utilizaron categorizaciones y técnicas cualitativas para atender un estudio de caso⁴³. El objetivo general fue analizar la adaptación del currículum en la formación del profesional de la historia según la perspectiva de los profesores-investigadores del Programa de Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Las preguntas de investigación planteadas giraron en torno a: ¿qué concepción tienen los profesores-investigadores de formación integral?, desde el currículum de la Licenciatura en historia de la UAZ, ¿de qué manera se aprecia la influencia de los organismos nacionales e internacionales?, ¿qué desafíos enfrenta el profesor-investigador al formar historiadores?, éstos cuestionamientos permitieron acercarse a la comprensión de rubros, tales como, el currículum real y sus particularidades considerando la percepción del docente.

Siguiendo los lineamientos de desarrollo del método cualitativo, en éste estudio de caso⁴⁴ se empleó un instrumento de recolección de información que consistió en la entrevista semiestructurada aplicada a trece docentes de la Unidad Académica de Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Durante el proceso de investigación se encontraron diferencias relativas a los años de trayectoria docente, tiempo de antigüedad en la UAZ, pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). En cuanto a los años que tienen de servicio profesional docente se encontró que seis llevan por encima de los 20 años, de entre 10 a 20 años están cuatro y menos de 10 años aparecen tres. Preguntándoles sobre su antigüedad en la UAZ seis están por debajo de los 10 años, tres arriba de los 10 años y cuatro están por encima de los 20 años. Lo anterior, son indicadores que permiten considerar la diversidad de experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la riqueza de opiniones sobre el tema en cuestión.

MARCO DE REFERENCIA

En el siglo XX durante la década de los noventa se dio un gran auge de estudios y publicaciones sobre el currículum. Las teorías insertas en la disciplina curricular son teorías sociales no solo en el sentido que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el que encierran ideas

43 El estudio de caso es una metodología adecuada cuando se pretende hacer un estudio holístico dentro de la investigación. “Los estudios de casos son análisis multiperspectivos, esto significa que el investigador considera no solo la voz y la perspectiva de los actores, sino también la de los grupos relevantes para los actores y la interacción entre éstos”. (Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysén, 2013, p. 162). Según el teórico Yin (1998) el estudio de caso se divide en exploratorio, descriptivo y explicativo. “El estudio de casos es una de las diversas maneras de hacer investigaciones de ciencias sociales”. (Yin, 1998, p. 2).

44 Desde la propuesta teórica de Yin (1998) el plan de investigación del estudio de caso debe contemplar cinco puntos: “1. una pregunta de estudio, 2. sus proposiciones, si hubieran, 3. su unidad(es) de análisis, 4. la lógica que se une los datos a las proposiciones, y 5. el criterio por interpretar los resultados”. (Yin, 1998, p. 14).



sobre el cambio social, en particular sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad.

Así, existen múltiples maneras para abordar el estudio del currículum, teóricos como Ralph Tyler (1942), Hilda Taba (1962), Lawrence Stenhouse (1975), Shirley Grundy (1987), Michael W. Apple (1990), José Gimeno Sacristán (1991), César Coll (1991), Stephen Kemmis (1993), Jurjo Torres (1996), Ángel Díaz Barriga (2003) y Frida Díaz Barriga (2005) por señalar algunos, han dedicado su vida académica a la comprensión de la disciplina curricular desde diferentes ámbitos, perspectivas y líneas de investigación proponiendo modelos curriculares.

Desde el enfoque técnico se hace referencia a Tyler (1942, p. 33, 44 y 55) y Taba (1962, p. 21, 59) los cuales definen el currículum como las experiencias que le suceden al alumno dentro de la escuela. Taba (1962, p. 13) precisa que el currículum es el plan para el aprendizaje. El enfoque práctico deliberativo está representado por Stenhouse (1975) y José Gimeno Sacristán (1991), el primero comprende al currículum como una tentativa para comunicar un propósito educativo, el segundo lo ve como un punto de referencia en la mejora de la calidad de la enseñanza.

Debido a la diversidad de significados y modalidades que existen acerca del término currículum⁴⁵, para este trabajo, fue preciso hacer algunas consideraciones a la hora de abordarlo, es decir, para considerar un tercer enfoque, se contemplaron las posturas teóricas de los representantes de la pedagogía crítica. Tal señalamiento comienza con las observaciones del pedagogo Stephen Kemmis (1993):

Comenzar un estudio de la teoría del currículum (como han hecho muchos teóricos) por el establecimiento de una definición de currículum puede bloquear al autor mismo inconscientemente en la perspectiva del presente [...] El estudio del currículo no puede hacerse más que considerando éste como un producto histórico y social que cambia (como todas las construcciones sociales) a rachas, como varían las circunstancias [...]. (Kemmis, 1993, p. 17).

Grundy (1987, p. 22) expresa que el currículum es una parte de la cultura donde se aplica. La definición que plasma el psicólogo Coll (1991, p. 31) está próxima a la que defiende Stenhouse (1991, p. 49) en el sentido que para cumplir con éxito la función social, el currículum considera los siguientes elementos:

45 Algunos investigadores le denominan currículum y lo definen como “[...] un constructo polisémico y ambiguo [...]”. (Arcos et al., 2006, p. 35). Argumentan que cada investigación sobre el currículum ó currículum debe especificar desde qué visión lo aborda y explica, este argumento es planteado también por Ángel Díaz Barriga (2003). Siguiendo esas recomendaciones para éste trabajo académico se consideró al currículum como un proyecto educativo-cultural condicionado en un sistema escolar (Díaz, 2003, p. 81) Grundy, 1991; Modelo Académico UAZ siglo XXI, 2005, p. 29) que se expresa como un proceso dinámico que comprende varios momentos: diseño, aplicación, seguimiento, y prácticas educativas que estipulan consciente o inconscientemente algunos conocimientos sean seleccionados o no para las próximas generaciones (Gimeno, 1998; Ruiz, 2009, p. 68).

¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? éstos se relacionan y se condicionan mutuamente para dar coherencia a un modelo curricular (Coll, 1991, p. 31). Para la perspectiva crítica, el currículum es una construcción social, por ende, subsidiario del contexto histórico, los intereses políticos, la estratificación social, los instrumentos de control y presión ejercidos por distintos grupos. La teoría crítica profundiza curricularmente más allá de la teoría práctica en el sentido que alienta a los profesores y profesoras a reorientar su trabajo en clase, a modificar la enseñanza-aprendizaje y en la institución escolar tomando como base la misión, visión y valores desarrolla el tema de la deliberación, así como la relación entre educación y sociedad. Es la teoría crítica la que accede a los investigadores plantear cuestiones en torno a la relación escolarización e intereses del Estado, escolarización-currículum y valores educativos. Michael W. Apple (1990) es un investigador expresamente crítico con la educación conservadora-neoliberal y sus principios e ideales. Sus estudios tienen como punto de partida interrogantes como: ¿de quién es el conocimiento que se enseña y de quién no?, ¿quién se beneficia de la educación y quién no?, ¿qué podemos hacer para que la escuela sea más crítica y más democrática? (Apple, 2008, p. 18). En su libro *Ideología y Currículo* (1979), analiza -en la línea sociológica de Pierre Bourdieu- cómo las escuelas reproducen estructuras ideológicas y formas de control social-cultural de las clases dominantes en la sociedad. Dentro del texto, el autor afirma que la escuela no es de ninguna manera una institución neutral, democrática, igualitaria y equitativa, ya que los educadores se encuentran envueltos en un acto político, sean o no conscientes de ello. Ideológicamente los maestros no pueden ni podrían separar su actividad educativa de las formas de conciencia que dominan el sistema económico. (Apple, 2008: 11). El docente ve su práctica limitada y determinada por el currículum formal, a la vez, que tiene la posibilidad de asumirse como agente de cambio en el currículum (Apple, 1990, p. 75).

Jurjo Torres (1996) y José Gimeno Sacristán (1998) son teóricos contemporáneos que abordan la teoría curricular de forma crítica y situada en el aprendizaje, en común expresan el interés por un currículum emancipador que contribuya al aprendizaje significativo donde se fomenten los valores familiares, cívicos y sociales. “De alguna forma el currículum refleja el conflicto entre intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen los procesos educativos” (Gimeno, 1998, p. 39). Por su parte Ángel Díaz (2003, p. 7) y Frida Díaz Barriga (2005, p. 9) consideran importante para abordar cualquier estudio o análisis curricular conocer el recorrido histórico de la disciplina para establecer así con ello, que el concepto es cambiante y dinámico, es un proceso en constante cambio a partir de las circunstancias contextuales donde se aplique el currículum. En el currículum universitario se encuentran dos visiones formativas que responden a intereses de diversa índole. La formación profesional pertenece a un modelo educativo unidimensional trazado por el neoliberalismo y la globalización (Botero, 2005, p. 89).

Contemplando los enfoques teóricos y el trabajo de campo con la entrevista aplicada a docentes del Programa de Licenciatura en Historia de la UAZ, para el análisis del currículum en el contexto elegido, se consideraron tres rubros.



Primer rubro: concepción de formación integral del historiador

Este apartado muestra la visión de los profesores-investigadores sobre la adaptación curricular, se desarrolla esta sección siguiendo cada rubro comprometido con la respectiva respuesta de los docentes.

En este rubro la mayoría de los entrevistados relacionan el concepto de formación integral con el paradigma educativo constructivista establecido en el Modelo UAZ Siglo XXI (2005, p. 7, 9, 21-22, 28) expresándolo como una preparación para la vida. A continuación, se muestra la percepción de un docente:

[...] es muy importante la formación de historiadores, en el sentido de las funciones que cumple un [...] historiador, una función social: que tiene que ver con el conocimiento del pasado para entender el presente. Una función cultural que es: el historiador es forjador de identidad, de identidad nacional. Y una tercera función, una función crítica, con todo lo que implica eso. En ese sentido, para mí es muy trascendente la formación de historiadores, de historiadores nuevos y sobre todo de historiadores con un sentido crítico y humanístico. (Profesor-investigador SNI II, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

Opina una docente que sólo de esa manera ella concibe la formación en la Licenciatura en Historia, una formación verdaderamente integral. No visualiza de otra forma el preparar a los historiadores, detalla qué aspectos pedagógicos complementan la formación integral:

[...] debe ser así: la formación integral de los estudiantes. Ellos deben de estar preparados para enfrentarse a los desafíos laborales, del contexto actual nacional, local, internacional [...] que ellos sepan o tengan dominio de una segunda lengua, estén preparados no solamente en la investigación, sino también en complementar con otros conocimientos como el arte, la difusión de la historia, las tecnologías o las famosas TIC'S [...] porque esto es parte del plan de estudios de la UAZ Siglo XXI, entonces, en la licenciatura hemos partido de ese planteamiento para la formación integral. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

En la próxima cita se aprecia que la docente entiende la formación integral con las actividades cocurriculares y extracurriculares. Menciona que han existido obstáculos administrativos y de academia que afectan la formación del historiador en la UAZ:

La formación integral se supone que es integrar, por ejemplo, el deporte, actividades culturales -qué todavía nos falta- [...] estamos en ese proceso, sería lo ideal con nuestros estudiantes realmente



éstos lleven esta idea de formación integral, del estudiante egresado [...] (Profesora-investigadora, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

La cita siguiente, se refiere a la opinión qué tiene el docente desde la comparación de los planes de estudios y la asesoría de un agente externo al Programa de Licenciatura en Historia en percibir de otra manera la formación del historiador.

[...] cuando estuvimos haciendo este plan -desde el 2003 para aplicar en el 2004- [...] nos dimos cuenta de que los programas anteriores desde el 87 carecían de muchos puntos propios para la formación del estudiante, en realidad -anteriormente- los programas -antes del 2004- eran programas de carácter humanístico, más eruditos, la intención era hacer del estudiante más erudito que pragmático, por lo menos en Humanidades [...] con el plan 2004 nos dimos cuenta de todos estos elementos formativos *integracionales* que les daban herramientas realmente a los muchachos, además, al estar formando las orientaciones en artes y en historiografía le daban un *plus* precisamente a la formación, es decir, que el muchacho no solamente sepa historia por historia, sino que lo vaya aplicando [...] que por lo menos, en las posibilidades que tenía el colectivo solamente podíamos ofrecer esas dos orientaciones: historiografía muy importante para la comprensión de la historia y por el otro lado el arte que curiosamente causó revuelo en los amantes del arte. (Profesor-investigador, comunicación personal, 19 de junio del 2019).

La próxima opinión, denota la experiencia en reestructuración de planes de estudios, la doctora utiliza conceptos propios del currículum, del Modelo UAZ siglo XXI y su repercusión en la formación del profesional de la Historia:

La formación integral debe incluirse en todas las profesiones, en el caso de un licenciado en historia es de vital importancia puesto que su perfil como humanista, requiere desarrollar las competencias necesarias que se requieren para el nuevo perfil del historiador tanto en México como en el Mundo, es decir, que aborde los diferentes aspectos del ser humano. (Profesora-investigadora SNI I, comunicación personal, 20 de junio del 2019).

El siguiente comentario menciona la formación integral del historiador desde las habilidades profesionales y su aplicación al contexto social, político, económico, cultural y ecológico:

Entendemos la formación integral como un conjunto de habilidades, que no solamente tienen que ver con una formación disciplinaria metodológica del historiador, sino que se tienen que *transversalizar*, por ejemplo, con actitudes, valores, como

seres humanos, como personas, es decir, que el historiador sea un buen profesional, sea un buen ser humano, sea honesto, sea sincero. Sí considero que es un enfoque necesario y pertinente, y más, tomando en cuenta el contexto actual. Es decir, que no solamente el historiador sea una persona erudita, que tenga conocimientos profundos, sino que sepa aplicarlos y los sepa hacer con valores, actitudes. Osea, no se trata de solo de eso, sino también que sea un buen ser humano. (Profesor-investigador, comunicación personal, 2 de julio del 2019).

Desde las aportaciones de las y los profesores-investigadores se aprecia que no existe una idea sistematizada de formación integral, aparece difuso este concepto-proceso, ya que cada entrevistado (a) lo entiende desde su experiencia y asignaturas que imparta, son pocos los que relacionan el concepto con los lineamientos curriculares del Modelo UAZ siglo XXI. Probablemente se debe a que la categoría *formación* es un elemento curricular pendiente en los estudios de nivel superior tanto en el contexto local como nacional.

Segundo rubro: Relación del currículum de la carrera de Historia con las entidades nacionales como ANUIES⁴⁶, CIEES⁴⁷ Y COAPEHUM⁴⁸ e internacionales tales como OCDE⁴⁹, BM⁵⁰ y UNESCO⁵¹

Cuando se les pidió hablar sobre la influencia de los organismos evaluadores nacionales y de las entidades internacionales en la formación del futuro historiador, la mayoría coincidió que atienden las recomendaciones de las comisiones evaluadoras, ya que sino las realizan, las repercusiones a nivel nacional como programa académico son los comparativos en cuanto a la calidad con otras escuelas formadoras de historiadores, entonces, ellos ven que un señalamiento curricular negativo o que requiere nivelación afecta la imagen de la Unidad Académica de Historia como una institución de nivel superior de buena o mala calidad, además afecta en los apoyos financieros de diversa índole al programa académico. Consideran que si el plan de estudios está basado en el Modelo Educativo estipulado por la UAZ, desde ahí se encuentran los elementos curriculares que exigen los organismos internacionales explícita e implícitamente. Por otro lado, varios (as) lo perciben implementado en el aspecto de la internacionalización, junto con lograr conseguir un perfil de calidad expresado en el perfil de egreso plasmado en los planes de estudio denominado: intercambios académicos permanentes entre docentes y estudiantes a nivel nacional e internacional.

46 ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

47 CIEES: Comités Interinstitucionales para la evaluación de la Educación Superior.

48 COAPEHUM.- Consejo para la acreditación de programas educativos en Humanidades A.C.

49 OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

50 BM: Banco Mundial.

51 UNESCO: Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



La opinión de un docente basándose en las recomendaciones de los organismos nacionales evaluadores, es la siguiente: “[...] estamos ahorita en una reestructuración por la reacreditación nos hicieron en realidad pocos ajustes [...]. (profesor-investigador, comunicación personal, 12 de junio del 2019). Esta cita anterior denota qué la academia de profesores está al pendiente de las evaluaciones al programa. Por otro lado, una profesora-investigadora se refiere a las reestructuraciones del plan 2011 que con sus observaciones, deficiencias y áreas de oportunidad serán las adaptaciones del plan 2020 considerando sobre todo las recomendaciones de los comités de evaluación nacionales de las instituciones de educación superior enfocadas en las humanidades:

Si está muy encaminado y en función, sobre todo, cuando se hizo el plan 2011, se tomaron en cuenta las observaciones que se hicieron parte de esas instituciones y por parte de los principales empleadores [...]. Ahora, también hay una institución que revisa las universidades, COAPEHUM, en este caso. Y también se hizo en función de las observaciones que ellos hacían, en cuanto la acreditación. [...] se ha estado trabajando muy de cerca, sobre todo con la UNESCO, la cuestión de patrimonio cultural. (profesora-investigadora, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

En el siguiente párrafo el docente no está seguro si se aplique en la Licenciatura en Historia, pero, plantea ciertos elementos convenientes de buscar tanto en los cinco planes de estudios como en el Modelo UAZ siglo XXI, su argumento versa en desarrollar puntos propuestos por ciertos organismos internacionales.

[...] no sé con precisión lo que el nuevo plan de estudios contemple algunos elementos y componentes que vienen planteando estos organismos internacionales. [...] Un planteamiento de la OCDE es [...] [el] de la educación con calidad, o la educación participativa, o un tipo de formación con pertinencia. Pero yo recuerdo este documento de 2010, que están planteando a la educación básica [...] la calidad y evaluación son los elementos fundamentales de la educación pública, de la nueva educación para el futuro, calidad y evaluación, como una fórmula que están considerando. Entonces, yo no sé en qué medida están considerando en el plan de estudios [del Programa de Licenciatura en Historia] estos elementos, o si no los están considerando, si los están criticando, o están planteando una postura alternativa. [...] La UNESCO plantea que la educación sea holística. Una educación que considere varios aspectos. Lo holístico quiere decir como lo global, como un todo [...] que tenga que ver con lo ecológico, con la democracia, etc. [...] (Profesor-investigador SNI II, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

El siguiente párrafo expresa el punto de vista de un doctor en historia, no pedagogo, pero aporta otra visión debido a que fungió como responsable en



el Programa de Licenciatura en historia por varios periodos. Comenta sobre la ANUIES y menciona la necesidad durante la formación del licenciado en historia el manejo y dominio de un segundo idioma para así estar dentro de un proceso de internacionalización.

Respecto al ANUIES, debo decirlo con orgullo que nos han alabado nuestro plan de estudios. Por eso estamos pretendiendo la certificación internacional. [...] ésta currícula nuestra ha recibido elogios. Lo que no está bien para ello es que todavía tenemos reticencias para que nuestros alumnos adquieran una segunda lengua. [...] reticencia al aprendizaje de un segundo idioma, sobre todo del inglés [...] Entonces, yo hago esa crítica, no al plan de estudios: si pretendemos la internacionalización, lo primero que debiéramos hacer es que el inglés fuese de calidad, con un *Toefl* de 400 o 450 mínimo, para que nuestros egresados tengan mayores oportunidades de insertarse en el ámbito laboral. [...] Debemos internacionalizarlos [...] empezar los profesores a aprender el inglés, e impartir clases. Porque si vienen a internacionalizarnos y ni los profes sabemos hablar inglés. Las calificadoras nos han alabado nuestro currículum. Sobre todo, hay un aspecto, en el que yo me involucro: la estancia profesional y servicio social. [...] nuestros CIEES y quienes nos están calificando alaban que tengamos la estancia profesional como una UDI⁵² obligatoria para la carrera. Porque cumple con los requisitos legales para la titulación [...] (Profesor-investigador, comunicación personal, 14 de junio del 2019).

Explica el siguiente comentario los criterios que siguen los organismos evaluadores, sobre todo como el anterior párrafo el aspecto de la internacionalización del profesional de la Historia. Realiza una crítica al tipo de enseñanza dada en las aulas, argumenta sobre ello al poner ejemplos.

[...] nos gusta decir que seguimos criterios internacionales. [...] somos como una universidad de papel [...] con esa nos presentamos, pero realmente somos los que hemos sido siempre, somos un grupo muy tradicional. Entre la universidad real y universidad de papel. [...] la universidad que creemos, la universidad de papel, la que realmente somos. Los grupos políticos, el amiguismo [...] se trata de estar con el discurso y con las palabras. Y tenemos un plan de cincuenta años, y seguimos. Todo eso está, si revisas el plan de desarrollo de la universidad, interdisciplinario, *transdisciplinario*: hay que enseñar aprender a aprender...y nada, de clase así como cátedras [...] ve a las aulas, dan la clase más o menos como antes. Entonces, el currículum oculto [...] en términos reales ahí está. (Profesor-investigador SNI I, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

52 UDI's.- Unidades didácticas integradoras.



Otro docente menciona que la intervención de los organismos nacionales tiene que ver con “[...] el estudio comparativo algunas y otras universidades de fuera”. (Profesor-investigador, comunicación personal, 19 de junio del 2019). Una postura diferente explica la afectación de las recomendaciones en los cursos de actualización del magisterio de la Licenciatura en Historia: “Actualmente varios de los profesores que conforman la planta docente del programa escolar se integran en la formación permanente del profesorado para capacitarse y actualizarse en temas como derechos humanos, cultura por la paz y equidad de género”. (Profesora-investigadora SNI I, comunicación personal, 20 de junio del 2019).

Tercer rubro: desafíos de los docentes en cuanto a la formación del historiador

Los entrevistados comentaron que existen varios retos curriculares como personal encargado de formar historiadores, uno de ellos es lograr ganar espacios laborales para los egresados de historia que por su perfil les corresponden. Otro sería ampliar la visión del estudiante que entra en el Programa de Licenciatura en Historia de la UAZ al creer que el historiador sólo se dedica a investigar. Aportan que otro desafío es unirse como gremio evitando la intromisión de ideologías políticas. Y por último, y no menos relevantes es llegar a acuerdos curriculares que beneficien al Programa de Licenciatura en Historia, por ende, a los estudiantes y egresados del mismo. Algunos (as) ven como desafío llevar a cabo un seguimiento a los historiadores egresados para continuarlos preparando, es decir, una educación de carácter continua. El primer entrevistado aporta sobre los desafíos del profesor-investigador lo siguiente:

[...] revertir lo que está pasando: que se valore poco, no sólo la carrera de historia, sino las Humanidades, porque eso se ve inmediatamente en el presupuesto, y ahorita, por ejemplo, no sólo desde el Gobierno Federal, sino desde la misma Universidad se le manda poco presupuesto porque ven que son pocos alumnos, pero eso no indica que es una carrera mala. O sea, realmente el gran reto que tenemos es cambiar la visión a la población general y autoridades de cualquier tipo, de la relevancia que tiene la Historia para formar pensadores y transformadores de nuestra realidad. Ése es el reto, porque la gente todavía me pregunta: “... oye, yo quiero mandarte a mi hijo a historia, porque es una carrera fácil...” ¿Cómo que una carrera fácil? [...] o lo contrario: algunos dicen que historia es muy aburrida [...] tenemos ese gran reto que la gente sí lo asimile. (profesor-investigador, comunicación personal, 12 de junio del 2019).

La postura siguiente habla sobre preparar profesionales de la Historia que se desempeñen en cualquier ámbito: “Sería llenar precisamente esas aristas y buscar que los muchachos salgan mejor preparados para el campo, no sólo nacional sino internacional. No sé si escribirán, pero sí sé que se van lejos:



Alemania, Italia, Francia [...]”. (profesora-investigadora, comunicación personal, 12 de junio del 2019). Un comentario que se considera relevante es sobre la necesidad de la interdisciplinariedad de la historia, los enfoques de formación desde los ejes transversales y cómo el docente establece tres desafíos del Programa de Licenciatura en Historia de la UAZ.

[...] uno de los desafíos, tienen que ver con la interdisciplinariedad. No creo que por muy capaz que sea el historiador, si no conoce otro tipo de enfoque, de métodos, de bagajes teóricos, de los cuales justamente la nueva historia se ha enriquecido y eso se llama interdisciplinariedad. [...] como parte de esa interdisciplinariedad, sería que posea herramientas para la investigación, para la docencia, para otro tipo de ámbitos de desarrollo profesional. Pero las dos primeras, creo que son fundamentales. [...] Y otro desafío sería, como poder concientizar a ciertos sectores de la sociedad, para demostrar la pertinencia profesional del historiador. Y yo creo que eso tiene que ver con una formación muy humanista. [...] demostrar y [...] lograr ver en otros sectores sociales que su formación es pertinente. (Profesor-investigador SNI II, comunicación personal, 13 de junio del 2019).

Desde la visión del siguiente entrevistado se reflexiona sobre el mercado laboral, el primer empleo del egresado del Programa de Licenciatura en Historia, él aboga por una preparación para el trabajo, solicitar, gestionar y promover iniciativas de ley al Congreso del Estado para que se establezcan lineamientos legales para los puestos de trabajo que les corresponden legítimamente a los historiadores.

El más importante es el acompañamiento para el primer empleo de los egresados durante los primeros cinco años. Que la universidad acompañara... incluso si en ese acompañamiento hubiera además diplomados, especialidad, cursos para que ese perfil se oriente hacia el manejo de archivos. O sea, el conocimiento de la legislación de archivos...algún posgrado o especialidad, o diplomados, que en esos cinco años, la universidad estuviera ofertando esos cursos, cree acuerdos con la Secretaría de Educación y Cultura u otra área [...] un área de la universidad, que abra un espacio para que los egresados [...] los primeros cinco años, son los más críticos [...] Otra sería la del Congreso: de ir a reformar la ley. (Profesor-investigador SNI I, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

Vuelve a expresar otro docente de la necesidad de ganar espacios laborales, por ejemplo en lo archivístico, patrimonio cultural y de difusión.

El principal desafío [...] desde que inicio la carrera, que el historiador vaya luchando por sus propios espacios laborales [...] a veces los jóvenes cuando entran a la licenciatura tienen siempre como expectativa la docencia, ya cuando están acá se dan cuenta que hay otras posibilidades. Nos falta trabajar como gremio [...] y reclamar algunos espacios como los archivos, por ejemplo,



ahora que hay una nueva ley en el Estado, el historiador tendría que estar muy presente en este tipo de asuntos y pues en todas las tareas cotidianas y también de patrimonio. [...] el historiador laboralmente se está involucrando con todas estas políticas de turismo cultural y turismo histórico -creo que por ahí falta- por supuesto sí es un reto trabajar más en paralelo [...] reforzar el trabajo en equipo [...] ha ayudado muchísimo las asociaciones civiles y colectivos de emprendedores de aquí de la licenciatura que han tenido bastante reconocimiento. (Profesor-investigador, comunicación personal, 18 de junio del 2019).

Un novedoso reto es el siguiente, expresado por una doctora historiadora sobre el dominio de idiomas. “Uno de los desafíos tanto del estudiante, como del egresado del programa escolar consiste en el manejo de uno o dos idiomas, aumentar el porcentaje de las estancias de estudiantes en instituciones, investigadores e incrementar la opción de titulación por tesis”. (Profesora-investigadora SNI I, comunicación personal, 20 de junio del 2019). Se puede decir que la siguiente cita del docente detalla o hace una radiografía del oficio del historiador. Menciona que hay que dejar atrás la visión del historiador general y ser un historiador especializado.

[...] el historiador tiene que tener mente abierta, adaptarse al mercado laboral según las competencias que este le demande [...] reinventarse, innovar [...] dejar de lado prejuicios, entendidos como estas ideas preconcebidas [...] dejar de lado esa idea de que solamente tengo que ser investigador, [...] trabajar en equipo, aunque no me guste, voy a trabajar con personas que no son como yo, no piensan como yo, tienen otra formación. Pero, si soy empático y trabajo en equipo voy a desarrollar un mejor trabajo. Ése es el desafío que tiene que enfrentar el historiador, saber trabajar en equipo. Saber aplicar su conocimiento. [...] Como historiadores tenemos que empezar a hacer investigaciones aplicadas. [...] aprender a solucionar problemas, ¿qué tipo de problemas? pues problemas que tienen que ver precisamente con los diferentes movimientos o fenómenos sociales [...] ser propositivos, utilizar el conocimiento histórico como una herramienta para solucionar problemas sociales [...] (Profesor-investigador, comunicación personal, 2 de julio del 2019).

Los ejes son un punto medular a desafiar el logro de estos se refleja al insertar al egresado en su especialidad es parte de lo que comenta la docente-investigadora.

Vemos como un desafío muy importante, seguir colocando a los chicos de los diferentes ejes, no sólo en la docencia, difusión, investigación, sino también archivística, en espacios donde ellos generen una relación laboral sana [...] Entonces, tratamos de generar en los chicos también esa habilidad de adaptarse a su entorno, sin generar conflicto. Y esa es una problemática que desafortunadamente está presente, siempre. [...] Hay una comisión que trabaja con los egresados, pero si nos ha faltado las propuestas. (Profesora-investigadora, comunicación personal, 4 de julio del 2019).

Este rubro ofreció un panorama de los desafíos curriculares durante la formación de historiador en la UAZ, mismos que fueron expresados y argumentados por cada docente desde su experiencia y práctica docente. Mostraron una visión completa de la problemática de la formación teórica y práctica en el nivel superior. Ya que son diferentes posturas y compromisos que ellos perciben, influyó en la apreciación sobre los retos y el eje terminal que maneja o trabaja el profesor-investigador (a). Se vislumbra desde las respuestas sobre este aspecto que siempre hablan en plural sobre los desafíos en común como colectivo docente o academia, además, se observó que dan prioridad a mejorar ciertas áreas de oportunidad durante el trayecto formativo.

CONCLUSIONES

Los tres aspectos abordados son resultado de la adaptación curricular durante la formación profesional en el Programa de Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Cada rubro expresa una parte del currículum y juntos lo complementan.

El primer rubro abordó la formación integral, comprendido por los entrevistados desde el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, como una forma de facilitar, de proporcionar la base para obtener habilidades y destrezas para la vida, estipuladas en el Modelo Educativo UAZ Siglo XXI; el egresado de historia debe contar con los conocimientos teóricos básicos de la disciplina para lograr que su aprendizaje sea significativo, además, debe tener claro durante el trayecto formativo la función social del historiador, las implicaciones y compromisos que conlleva su rol, debe estar consciente del contexto donde se forma y vive para así saber intervenir en la sociedad.

Es pertinente mencionar las posturas encontradas de dos grupos de profesores-investigadores sobre la formación del historiador, unos preparan a los estudiantes para ser profesionistas que se inserten de manera inmediata en el mercado de trabajo; el otro grupo forma historiadores tradicionales que se dediquen única y exclusivamente a la investigación histórica. Esta situación genera un enfoque curricular lo cual se ve reflejado en los planes y programas de estudio y ha creado desde que inició la Licenciatura en Historia roces y desacuerdos en el colectivo docente.

El segundo rubro muestra que el currículum del Programa de Licenciatura en Historia está adaptado y reestructurado desde las observaciones y recomendaciones realizadas por los comités de evaluación externos (CIEES y COAPEHUM) a la Universidad Autónoma de Zacatecas, de manera implícita los profesores-investigadores (as) entrevistados expresaron que los planes y programas de estudio están basados en los lineamientos de formación profesional de los organismos internacionales. Algunos informantes perciben la intromisión como necesaria y adecuada a las circunstancias y necesidades de la sociedad por un profesional de la historia más capacitado, eficiente y pertinente al contexto social, político y económico. Por otra parte, algunos ven inadecuadas las modificaciones o reestructuraciones del currículum debido



a que se está alejando de la formación humanística por la apertura de más ejes de especialización, ellos consideran que se debe preparar al estudioso de la historia principalmente enfocado en la investigación para que sus aportaciones sean críticas al contexto donde se desenvuelve.

El tercer rubro quizás es el más importante debido a que los profesores-investigadores (as) tienen claro los desafíos que enfrentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, además están conscientes o conocen los resultados del mercado de trabajo donde se insertan los historiadores egresados del Programa de Licenciatura en Historia de la UAZ. Es interesante cómo cada entrevistado (a) formula o ha aplicado estrategias de acción desde su experiencia y asignaturas que imparta para mejorar la formación o preparación del profesional de la historia. También se percibe desde éste rubro que los retos son compartidos como academia y gremio, aunque se tengan diferencias en cuanto al tipo de historiador a formar, el trabajo colaborativo es evidente y la preocupación por asumir un desempeño docente eficiente y pertinente es constante en todos y todas los entrevistados. Los desafíos son amplios ante los constantes cambios de la época, pero, como gremio han sabido enfrentar y afrontar desde su trinchera.

El papel del historiador en la época contemporánea se visualiza importante, pertinente y necesario, sobre todo en estos momentos de contingencia sanitaria cuando la sociedad le ha preguntado al pasado, nos referimos a que se ha dado cuenta de la pertinencia de la Historia como disciplina científica que explica la situación actual, desde los hechos históricos, dando pautas para intervenir en la nueva realidad social.

REFERENCIAS

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.

Arcos, E., Molina, I., Fecci, E., Zúñiga, Y., Márquez, M., Ramírez, M., Miranda, C., Rodríguez, L. y Poblete, J. (2006) Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo, universidad austral de Chile 2003-2004. *Revista Estudios Pedagógicos*, 32(1), 33-47. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514132003.pdf>

Balcázar Nava, P., González-Arratia López, N., Gurrola Peña, G. y Moysén Chimal, A. (2015). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Ball, S., Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Universidad de Londres. https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s_y_youdell_d_2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf

- Botero Chica, C. A. (2005). La formación de valores en la historia de la educación colombiana. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(2), 1-23. <https://doi.org/10.35362/rie3622821>. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2821>
- Carrillo Armenta, J. (2008). La tendencia mundial, laboral e intelectual de los historiadores están en expansión. *Revista Digital La Gaceta de la Universidad de Guadalajara*. <http://www.udg.mx/es/noticia/la-tendencia-mundial-laboral-e-intelectual-de-los-historiadores-estan-en-expansion>
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículo: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Paidós.
- Díaz, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 81-93. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550205.pdf>
- Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Revista electrónica Perfiles Educativos*, 27(107), 57-84. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- González, A., Magallanes, M. y Román, A. (2014). Trayecto de una línea académica en peligro de extinción el caso de la difusión de la historia en la Universidad Autónoma de Zacatecas en E. Rivera, G. Flores, y T. Ramírez (Eds.), *La formación del historiador. Áreas terminales, prácticas profesionales, servicio social y tutorías en las licenciaturas en historia en México*. Primera edición, (Vol I), (pp. 221-240). UAEM-SIEA-OCA <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/32451>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Inciarte, A., y Canquiz, L. (2009). Una concepción de formación profesional integral. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), 38-61. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118863003.pdf>
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Medina, L., Raigoza, J. L. y Román, L. (2014). Avances y problemáticas detectados en el nuevo plan de estudios (2011) de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas. En E. River, G. Flores y T. Ramírez (Eds.). *La formación del historiador. Áreas terminales, prácticas profesionales, servicio social y tutorías en las licenciaturas en historia en México*. (pp. 533-553) Primera edición. <http://ri.uaemex.mx/handle/123456789/32451>

Ruiz, E. (2009). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. UNAM.

Stenhouse, D. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Taba, H. (1991). *Elaboración del currículo: Teoría y práctica*. Troquel.

Torres, J. (1996). *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.

Tyler, R. (1982) *Principios básicos del currículo*. Troquel.

UAZ (2005). Modelo Académico UAZ siglo XXI. Zacatecas, https://www.medicinahumanauaz.org/uploaded/normatividad/secundaria/2_1_3_Modelo_Acad%C3%A9mico_UAZ_SIGLO_XXI.pdf

Yin, R. (1998) *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y Métodos*. Sage publicaciones. Segunda Edición. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

ISBN: 978-612-48021-5-7



9 786124 802157